

**Vers un système pancanadien de transfert des crédits :  
structures pour la reconnaissance des apprentissages au Canada**

Résumé : RAPPORT FINAL I



Educational Policy Institute

20 Maud Street, Suite 207  
Toronto, Ontario M5V 2M5  
1-416-848-0215

LE 7 OCTOBRE 2008

## RÉSUMÉ

Certaines tendances à grande échelle poussent à agir afin de développer des systèmes pancanadiens pour la reconnaissance des apprentissages. En premier lieu, l'économie axée sur les connaissances prend de plus en plus d'importance et le nombre de postes dans l'ensemble des effectifs exigeant des études postsecondaires est en hausse. Deuxièmement, les immigrants et les travailleurs étrangers jouent un rôle de plus en plus important dans l'économie canadienne. L'importance accordée aux titres de compétence a augmenté, mais le nombre de travailleurs ne possédant pas de titres pour leurs compétences ou dont les compétences ne sont pas entièrement reconnues au Canada s'est également accru. Il est donc nécessaire d'améliorer notre capacité à reconnaître les apprentissages des travailleurs afin d'aider tous les Canadiens – notamment les néo-Canadiens – à accéder à des emplois plus diversifiés en fonction de leurs compétences et titres de compétence actuels. Le rapport intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages au Canada*, est le premier volet de deux rapports qui examinent les systèmes canadiens de transfert des crédits selon la reconnaissance des apprentissages, des titres de compétence et des acquis – afin d'améliorer ces systèmes. Un examen approfondi de documents ainsi que des entrevues auprès d'informateurs clés ont permis de recueillir les données pour ce projet en vue d'étudier les problèmes relatifs au transfert des crédits, à la reconnaissance des titres de compétence et à la reconnaissance des apprentissages non formels et informels, qui empêchent l'intégration efficace à la main-d'œuvre des 3<sup>e</sup> l'échelle internationale. Des recommandations ont été émises quant aux mesures à prendre afin d'implanter un système pancandien de transfert des crédits.

### **Systèmes permettant la reconnaissance des apprentissages au Canada**

#### **Reconnaissance des titres de compétence**

Les processus canadiens de reconnaissance des titres de compétence étrangers dressent des obstacles pour les nouveaux arrivants instruits et qualifiés. La reconnaissance des titres de compétence étrangers étant limitée, il est difficile pour les nouveaux arrivants de miser sur leurs titres de compétence. C'est pourquoi ils doivent souvent trouver un emploi différent de celui qu'ils occupaient avant d'immigrer au Canada. Les pratiques d'évaluation des titres de compétence étrangers peuvent varier au Canada, selon que la profession est réglementée ou est un corps de métier, et selon la province ou le territoire de résidence. Il peut être difficile d'évaluer les titres de compétence dans le cas des professions non réglementées, car comme il n'y a pas de normes de compétence pour ces professions, les différences entre les programmes peuvent être énormes. Le manque d'outils communs pour évaluer les titres de compétence acquis au niveau international représente un autre défi, tant pour les immigrants s'établissant au Canada que pour les institutions et organismes qui essaient d'appuyer la mobilité des étudiants canadiens.

Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) fournit des renseignements et coordonne la recherche et le réseautage entre plusieurs intervenants rattachés aux services de reconnaissance des titres de compétence étrangers au Canada. Par ailleurs, le Bureau d'orientation relatif aux titres de compétence étrangers (BORTCE) aide les immigrants à trouver des emplois pour lesquels ils sont qualifiés, à trouver les organismes chargés de la réglementation et à repérer l'information concernant les services d'évaluation des titres de compétence. Le Canada a signé la Convention de reconnaissance de Lisbonne, qui définit les critères et procédures d'évaluation des titres de compétence étrangers. Les cinq services canadiens d'évaluation des titres de compétence autorisés par les provinces et trois

autres services reconnus agissent tous conformément aux recommandations de la Convention de reconnaissance de Lisbonne. Une étude récente (Standard pancanadien de qualité pour l'évaluation des titres de compétence internationaux) portait sur l'origine des différences entre les évaluations des titres de compétence effectuées partout au Canada, l'objectif étant d'élaborer une formule canadienne pour cette évaluation afin d'assurer des résultats uniformes en cette matière; un compte rendu de ce projet devrait être présenté à la fin de 2008.

Certaines universités et la plupart des établissements d'enseignement collégial au Canada achètent des évaluations de titres de compétence auprès de services d'évaluation canadiens reconnus aux fins des admissions. Les plus grands établissements sont plus susceptibles de faire leurs propres évaluations à l'interne, tandis que les plus petites universités retiennent davantage les services d'une agence d'évaluation des titres de compétence. Comme plusieurs fournisseurs offrent ces services et se prononcent sur la reconnaissance des titres, la création d'une structure unique pancanadienne assurant l'uniformité des résultats représente un grand défi. Les employeurs et les organismes de réglementation ont également recours aux services d'évaluation des titres de compétence reconnus. Cependant, les agences de reconnaissance des titres de compétence interviennent seulement à titre consultatif. La décision finale concernant la reconnaissance des titres de compétence aux fins de l'admission aux études postsecondaires ou d'un emploi revient aux établissements d'enseignement, aux employeurs et aux organismes de réglementation.

Le processus de reconnaissance des titres de compétence pour les fins d'établissement d'équivalences de cours est moins efficace que pour les fins d'admission aux études postsecondaires. En Ontario, un projet d'intégration des immigrants appelé *Colleges Integrating Immigrants to Employment (CIITE)* contribue à améliorer les processus généralement utilisés dans les collèges de l'Ontario pour évaluer et reconnaître les acquis aux fins d'établissement d'équivalences. Dans le nouveau système proposé, l'évaluation des titres de compétence à cette fin sera traitée par un service d'évaluation reconnu dans la province, semblable à celui de l'évaluation des titres de compétence aux fins d'admission. Étant donné que l'éducation relève de la compétence provinciale/territoriale, ces améliorations au processus seront sans doute limitées à la province de l'Ontario, où les collèges conjuguent leurs efforts pour appuyer l'élaboration de procédures normalisées.

La diversification croissante des établissements d'enseignement et des titres de compétence au Canada a également contribué au besoin grandissant de normaliser les procédures d'évaluation des titres de compétence dans l'ensemble du Canada. Dans d'autres pays, ce besoin est comblé grâce à une structure nationale des compétences, qui établit la valeur relative de différents diplômes, et à un organisme de reconnaissance ou d'assurance de la qualité, qui assure l'application de normes pour que les détenteurs de diplômes reçoivent un enseignement tenant compte des diplômes obtenus. Aucun programme de ce genre n'a encore été instauré au niveau pancanadien. La structure nationale des compétences est un concept très récent au Canada. Une telle structure définit les attentes en matière d'apprentissage ou de compétences pour chaque niveau d'attestation des compétences et illustre la relation entre les différentes qualifications, ce qui pourrait faciliter le transfert des crédits et la transférabilité des titres de compétence/qualifications à l'intérieur et à l'extérieur du Canada. Quelques provinces ont adopté le cadre canadien de reconnaissance des qualifications (CDQF) correspondant à un grade depuis son implantation par le CMEC en 2007, mais jusqu'à présent, seule la province de l'Ontario a développé un cadre de reconnaissance des qualifications qui couvre également les certificats et les diplômes. Les deux nouveaux cadres de reconnaissance des qualifications utilisent des descripteurs reconnus internationalement, similaires à ceux qui permettent de faire la distinction entre les

différentes qualifications des niveaux d'enseignement supérieur du cadre européen des qualifications.

Les systèmes de transfert de crédits contribuent à augmenter et à élargir le taux de participation aux études postsecondaires, à éliminer les frais de scolarité et d'études inutiles, à augmenter le taux de réussite des études postsecondaires, à appuyer la mobilité des étudiants et à encourager la poursuite d'un apprentissage continu. Les mécanismes de transfert des crédits reflètent généralement le fait que l'éducation et les politiques provinciales relèvent des provinces/territoires. Là où des mécanismes de transfert de crédits sont établis, c'est habituellement au niveau d'un même secteur de compétence. Certains étudiants canadiens poursuivant des études postsecondaires, comme ceux en Alberta et en Colombie-Britannique, bénéficient d'accords de compétence conclus à l'égard des transferts de crédits. Les étudiants des autres territoires canadiens doivent s'accommoder d'une série d'ententes isolées entre les institutions des différentes provinces, aucune tentative d'instaurer une approche systémique n'ayant été faite nulle part pour régler la question du transfert des préalables. Dans l'ensemble, les transferts de crédits demeurent un processus local et, par conséquent, fragmenté malgré l'adoption de plusieurs ententes de transfert de crédits pancanadiennes, dont 1) le protocole sur la transférabilité des crédits établi par le Conseil des ministres, qui prévoit le transfert des crédits universitaires de première et deuxième années entre la plupart des établissements canadiens de niveau tertiaire, et 2) les protocoles sur la mobilité et la transférabilité des crédits, qui ont été signés par l'Association of Canadian Public Polytechnic Institutes et par les collèges canadiens fonctionnant à l'aide de fonds publics. Les collèges, notamment, ont convenu de maximiser la reconnaissance et les transferts de crédits des cours et programmes pour les équivalences relatives aux niveaux d'études, aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes et aux objectifs d'apprentissage.

Les ententes d'articulation jouent un rôle clé dans le transfert des crédits au Canada. Par exemple, il incombe à chaque établissement de négocier les ententes de reconnaissance des crédits avec d'autres établissements. Des arrangements de transfert des crédits sont pris entre les collèges communautaires, les écoles polytechniques et les universités qui consentent à ce transfert, mais ces ententes sont la plupart du temps négociées de manière ponctuelle. La distinction entre les programmes de deux ans et de quatre ans au niveau collégial en Alberta et en Colombie-Britannique (incluant les programmes de transfert au niveau universitaire) a été établie pour permettre aux étudiants de commencer leurs cours dans un collège et ensuite les terminer au niveau universitaire. Ces systèmes n'ont pas été conçus pour permettre le transfert de crédits entre des universités. Par conséquent, les ententes de transfert de crédits, aussi appelées ententes d'articulation, sont très spécifiques et sont conclues entre deux universités, deux collèges et même pour deux cours. Quelques ententes, le cas échéant, abordent le problème de reconnaissance des préalables. Un manque de confiance et de respect mutuel entre de nombreux enseignants canadiens ainsi que la réticence de la part d'un grand nombre d'autorités scolaires à reconnaître la qualité des établissements des autres segments du système d'éducation constituent un obstacle important au développement d'un système de transfert de crédits pancanadien.

### **Reconnaissance des acquis**

La reconnaissance des acquis (RA) a trait à la reconnaissance des connaissances, des aptitudes et des compétences qui sont acquises dans le cadre des apprentissages non formels et informels. L'apprentissage non formel est un apprentissage intentionnel structuré qui se fait à l'extérieur d'un système d'enseignement et de formation officiel. L'apprentissage informel s'effectue dans le cadre des activités de la vie quotidienne, dont les activités professionnelles et bénévoles, les activités familiales ou les loisirs. L'apprentissage informel

est aussi appelé apprentissage par l'expérience. L'Évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) est le processus de reconnaissance des apprentissages informels et non formels en vue de l'obtention d'un crédit de cours ou d'un titre de compétence. L'ÉRA peut mener au consentement de crédits pour les connaissances et les aptitudes acquises dans le cadre de telles expériences. L'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA) est un organisme pancanadien qui agit à titre de ressource, de soutien des réseaux et de référentiel national d'information sur les activités de l'ÉRA au Canada.

Les collèges canadiens sont de loin les plus importants fournisseurs en matière d'ÉRA au niveau postsecondaire, et les programmes appliqués qui préparent les étudiants à des carrières spécifiques ou aux métiers, dont un grand nombre sont offerts par les collèges, sont en général bien adaptés à l'ÉRA. Le processus ÉRA est appliqué à au moins quelques programmes de la plupart des collèges communautaires canadiens. La plupart des établissements d'enseignement postsecondaire offrent l'ÉRA pour les fins d'admission et l'octroi de crédits universitaires. Certains organismes de réglementation utilisent le processus ÉRA, tandis que d'autres ont recours à des services externes d'évaluation et de reconnaissance des acquis. Les employeurs peuvent également fournir de tels services; certains offrent des services d'ÉRA aux Canadiens qui postulent un emploi dans une autre province ou un autre territoire.

Le processus ÉRA est de plus en plus utilisé au Canada pour évaluer les acquis des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale lorsque les diplômes et attestations ne sont pas reconnus. Cependant, l'accès à ce processus demeure assez limité au Canada. De nombreux immigrants trouvent aussi difficile de faire reconnaître leurs titres de compétence et leur expérience lorsqu'ils s'inscrivent à des études ou une formation complémentaires ou qu'ils cherchent du travail. La reconnaissance limitée des compétences par les établissements d'enseignement postsecondaire constitue un problème à la fois pour les postes réglementés et non réglementés. Bien qu'ils reçoivent peu de demandes relatives à l'ÉRA, certains établissements d'enseignement postsecondaire ont établi des politiques et des systèmes liés à ce processus qui sont bien élaborés. Dans de nombreux autres établissements, les politiques, les procédures et le soutien à la gestion systématique de l'ÉRA présentent des lacunes, ce qui signifie que le processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis pour déterminer les équivalences de cours est souvent administré de manière ponctuelle. Pour les professions non réglementées, les immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale doivent souvent se fier au discernement des employeurs qui n'ont pas nécessairement recours aux services d'organismes canadiens reconnus pour la reconnaissance des titres de compétence ou qui n'utilisent pas le processus ÉRA.

Un défi de taille se pose pour le Canada s'il veut offrir systématiquement l'évaluation et la reconnaissance des acquis dans l'ensemble du pays, car chaque établissement d'enseignement a jusqu'à présent assumé en grande partie la responsabilité de développer et d'offrir l'ÉRA. Par conséquent, les services de reconnaissance des acquis ne sont pas coordonnés entre les établissements (et les territoires), ne sont pas normalisés et sont distribués inégalement dans tout le pays. Pour les postes non réglementés, les méthodes normalisées et les outils communs servant à évaluer les compétences professionnelles et devant être utilisées partout au Canada présentent souvent des lacunes. De plus, le Canada n'a pas d'entente commune sur les normes et directives ni d'organisme de surveillance pour assurer l'application uniforme et cohérente du processus ÉRA.

## **Suggestions des intervenants**

Le besoin d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages afin d'améliorer l'intégration économique des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale n'est pas nouveau, pas plus que ne l'est le besoin d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages afin d'améliorer les mécanismes servant à déterminer les équivalences pour les professions non réglementées. Les intervenants du milieu de l'enseignement qui ont été interrogés au sujet du projet ont indiqué que le manque de vision commune constitue un obstacle au changement; il existe en effet une mésestimation entourant les différentes méthodes à l'étude pour le développement d'une structure pancanadienne qui permettrait la reconnaissance des apprentissages. Les méthodes suscitant une réaction mitigée sont notamment les suivantes : articulation du programme dans l'ensemble du Canada, élaboration d'objectifs communs et normalisés, et recouplement des objectifs d'apprentissage du programme avec les objectifs professionnels.

On note une meilleure entente en ce qui concerne l'importance des procédures d'assurance de la qualité pour améliorer le climat de confiance entre les établissements d'enseignement postsecondaire. Les intervenants arrivent aussi à un certain accord quant au besoin d'établir une approche beaucoup plus flexible à l'égard de la reconnaissance des apprentissages pour les immigrants dont les compétences sont reconnues internationalement. Certains demandent l'implantation d'un système très souple d'accumulation des crédits en ligne. Une consultation de groupes à intérêts multiples a été demandée, dans le cadre de laquelle il a été proposé que l'ACCC et le CCRHT jouent un rôle clé dans le développement d'une structure de reconnaissance pancanadienne s'appuyant sur le travail qui a déjà été effectué dans le domaine, une grande participation devant être assurée par les provinces et territoires, les gouvernements provinciaux, l'industrie et le gouvernement fédéral. Certains intervenants ont aussi suggéré que les conseils sectoriels jouent un rôle clé dans le développement d'une structure pancanadienne qui reconnaîtrait l'apprentissage pour les professions non réglementées, sous réserve toutefois d'une certaine incertitude. L'accent a été mis sur le besoin d'établir un processus de prise de décision consensuelle, dans lequel toutes les interventions seraient prises en compte, y compris celles des intervenants du secteur, de tous les paliers de gouvernement, des collèges et des universités, et où toutes les activités seraient exécutées d'emblée dans les deux langues officielles.

## **Recommandations**

L'élargissement des mécanismes canadiens de reconnaissance des apprentissages pour appuyer les décisions en matière d'équivalence de cours semble dépendre de la mise en place d'un système efficace assurant le transfert des crédits, la reconnaissance des titres de compétence étrangers et la reconnaissance des acquis (RA) pour les immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale. Cependant, tous ces processus ont une capacité limitée à appuyer la reconnaissance des apprentissages, plus particulièrement dans l'établissement d'équivalences. Il ne conviendrait pas de bâtir une structure pancanadienne de reconnaissance des apprentissages en misant sur des processus de reconnaissance qui sont limités par des problèmes de longue date relativement à la capacité restreinte des établissements d'enseignement postsecondaire (dans le cas de la reconnaissance des acquis) ou à la confiance limitée régnant entre les établissements (dans le cas des transferts de crédits). En outre, l'amélioration du processus de reconnaissance des apprentissages ne peut pas attendre que les changements soient initiés dans un établissement à la fois, et dans un territoire à la fois. L'adoption d'une méthode différente est recommandée pour surmonter les obstacles qui ont entravé le processus de changement par le passé.

Plusieurs recommandations importantes ont été formulées au cours de cette étude, dont les suivantes :

### **1) Bâtir la confiance en normalisant les mécanismes d'assurance de la qualité**

Il faut surmonter les obstacles créés par la confiance limitée régnant entre les établissements en instaurant des normes communes ainsi que des mécanismes d'assurance de la qualité communs. L'élaboration d'une structure de qualifications globale reconnue à l'échelle nationale est également recommandée. Une approche pancanadienne normalisée à l'égard de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis (ÉRA) pourrait aussi améliorer la confiance dans les crédits attribués en fonction de l'ÉRA. L'adoption d'objectifs d'apprentissage communs pourrait améliorer le niveau de confiance, mais d'autres préoccupations, telles que la perte de la liberté universitaire et entrepreneuriale, devront être prises en compte et faire l'objet de discussions.

### **2) Améliorer les procédures et les services de reconnaissance des apprentissages**

Les solutions au problème lié à la capacité limitée des établissements ne sont pas encore suffisantes pour que le processus ÉRA puisse être utilisé dans les établissements d'enseignement postsecondaire comme mécanisme unique ou même comme mécanisme principal pour la reconnaissance des acquis. Il y a un besoin urgent d'établir d'autres mécanismes pour la reconnaissance des apprentissages. Le développement de processus de reconnaissance intégrés et coordonnés est également recommandé pour améliorer le transfert des crédits et augmenter le nombre de titres de compétence attribués en fonction de la reconnaissance des acquis formels, informels et non formels. Les conseils sectoriels canadiens pourraient jouer un rôle important dans l'établissement de normes pour le processus ÉRA aux fins de la reconnaissance ou de l'agrément des compétences professionnelles.

### **3) Adopter une combinaison de mesures volontaires et obligatoires**

Un processus consensuel faisant appel à des groupes à intérêts multiples pour développer une vision et une stratégie en vue d'un changement a été demandé par les intervenants du milieu de l'enseignement. Cependant, l'industrie doit prendre part à des discussions et utiliser des mesures pour appuyer l'amélioration de la reconnaissance des apprentissages partout au Canada pour les professions non réglementées. Une plus grande clarté est nécessaire en ce qui a trait à la position de l'industrie à l'égard de la reconnaissance professionnelle et des échelons de l'enseignement. Les mesures prises pour le transfert des crédits afin d'améliorer la reconnaissance des apprentissages au Canada ont jusqu'à présent été subordonnées à la mise en application volontaire par les provinces/territoires et les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Des mesures obligatoires telles qu'une législation ou des accords gouvernementaux sont donc également nécessaires. Les progrès de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) pour les professions réglementées démontrent le changement qu'il est possible de réaliser lorsque des décideurs et législateurs clés exigent des changements pour appuyer la reconnaissance des apprentissages et la mobilité de la main-d'œuvre. L'ACI permet également aux ministères fédéraux et provinciaux d'insister davantage pour que des mesures concluantes soient prises dans un délai prescrit en faveur d'une approche mieux coordonnée en vue d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages dans le cas des professions non réglementées.

**Vers un système pancanadien de transfert des crédits :  
structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe**

Résumé : RAPPORT FINAL II



Educational Policy Institute

20 Maud Street, Suite 207  
Toronto, Ontario M5V 2M5  
416-848-0215

**Le 7 octobre 2008**



## RÉSUMÉ

Pour plusieurs raisons, les établissements d'enseignement subissent une pression croissante à l'heure actuelle pour que les systèmes de reconnaissance des apprentissages soient améliorés et que la durée du perfectionnement pour obtenir un titre de compétence soit réduite. L'une des raisons est le développement technologique, qui a pour effet d'augmenter la demande dans l'industrie d'une main-d'œuvre encore plus qualifiée et instruite. Des demandes accrues seront soumises aux systèmes de reconnaissance des apprentissages au Canada dans les années à venir en raison de l'augmentation de la concurrence pour les élèves des établissements d'enseignement du monde entier et de la pénurie de main-d'œuvre partout dans le monde; on devra alors compter davantage sur l'immigration pour répondre à la demande de main-d'œuvre et affronter la concurrence accrue pour les travailleurs étrangers. Le présent rapport intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*, est le deuxième volet de deux rapports qui examinent les progrès de la reconnaissance des apprentissages afin d'améliorer ces systèmes au Canada. L'objet du rapport consiste à examiner les récentes activités mises en œuvre en Europe pour améliorer la mobilité et la reconnaissance des apprentissages, et à établir les principes de base permettant de déterminer lesquelles des leçons retenues sont pertinentes dans le contexte canadien. Un examen approfondi des documents ainsi que des entrevues auprès d'informateurs clés ont permis de recueillir les données pour ce projet afin de mieux évaluer les développements récents et futurs dans ce domaine.

### Instruments de transparence européens

Depuis les 50 dernières années, l'Union européenne (UE) cherche à développer un milieu de travail et d'enseignement commun en Europe. L'enseignement et la formation ont été un point central des changements visant à réduire les obstacles à la mobilité des élèves et de la main-d'œuvre. Les changements sont élaborés dans le cadre d'un processus conjoint appelé *méthode ouverte de coordination*, par laquelle les États membres et les partenaires sociaux établissent volontairement des objectifs et des paramètres pour progresser. La Commission européenne (CE) joue un rôle clé dans la formulation de recommandations et de politiques, grâce au financement des pays de l'UE, qu'elle redistribue à ces pays pour appuyer les initiatives, la recherche et le développement sur le plan social et pédagogique. De nombreux outils favorisant la mobilité ont été créés, dont deux systèmes de transfert et d'accumulation de crédits, deux structures de qualifications communes et les documents Europass. La reconnaissance des apprentissages en Europe repose également sur les centres ENIC-NARIC et sur les procédures de validation des apprentissages informels et non formels.

En raison de la diversité des systèmes nationaux de crédits pour l'enseignement supérieur ainsi que pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP), il est difficile de déterminer, de valider et de reconnaître les objectifs d'apprentissage réalisés durant un séjour dans un autre pays. Le système européen de transfert de crédits (ECTS) et le système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) ont été conçus pour surmonter ces difficultés. L'ECTS a été créé dans le cadre du programme de mobilité des étudiants qui poursuivent des études supérieures, soit Erasmus, afin d'appuyer la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger en facilitant les transferts de crédits. L'ECTS est une méthode commune de

calcul des crédits qui reconnaît la valeur de la charge de travail des étudiants au cours d'une année d'études à plein temps. L'ECVET est un système de transfert et d'accumulation de crédits qui appuie les transferts de crédits dans l'enseignement et la formation professionnels pour les étudiants qui travaillent à l'étranger dans le cadre du programme Leonardo da Vinci. L'ECVET permet le calcul d'unités de crédits en fonction des compétences acquises au cours d'un emploi ou d'une formation supervisés. Un des principaux objectifs de l'ECVET est d'encourager l'apprentissage continu.

L'Union européenne encourage l'apprentissage continu par la mise en œuvre de plusieurs autres initiatives, notamment la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA) appelé *le processus de Bologne*. L'un des principaux objectifs de cette initiative est d'attirer des étudiants étrangers provenant de pays autres que de l'Union européenne et payant des droits de scolarité en vue de couvrir le coût des études des étudiants européens. Le processus de Bologne a permis d'aligner les structures de l'enseignement supérieur en Europe grâce à l'implantation d'une structure commune pour les diplômes (baccalauréat, maîtrise et doctorat), ce qui représente de grands progrès, car avant cette réforme, les programmes universitaires présentaient des différences considérables. On compte actuellement 46 signataires du processus de Bologne. En 2000, quelques universités européennes ont répondu à la Déclaration de Bologne en lançant un projet intitulé *Tuning – Convergence des structures éducatives en Europe*. La méthodologie de ce projet a permis de définir les compétences générales et les compétences spécifiques à une matière pour un grand nombre de disciplines et d'attribuer des crédits aux compétences liées aux études à l'aide du système européen de transfert de crédits (ECTS). L'un des objectifs du projet Tuning consistait à faire un lien entre les activités pédagogiques et les objectifs d'apprentissage ou les compétences tout en favorisant la flexibilité du programme de sorte que plusieurs parcours puissent mener à des résultats comparables.

Le processus de Copenhague pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP), qui est plus récent, ressemble au processus de Bologne. Le processus de Copenhague a cherché à établir une structure de qualifications commune, un système de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels ainsi que des principes communs pour la reconnaissance des apprentissages informels et non formels. Un cadre européen commun des certifications professionnelles (CECP) pour la formation tout au long de la vie a été adopté en 2008 (l'année de l'adoption de l'ECVET). Ce cadre fournit une structure globale axée sur les objectifs pour les titres de compétence de niveau postsecondaire dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation (EFP et études supérieures). La transparence et la reconnaissance mutuelle des qualifications sont des exigences fondamentales pour accroître la mobilité de la formation professionnelle et pour développer un espace de travail européen commun. Le cadre européen des certifications professionnelles (CECP) représente une structure de référence commune en Europe reliant ensemble les systèmes nationaux de certification professionnelle et servant d'outil qui facilite la compréhension des qualifications dans différents pays et systèmes d'éducation en Europe. En plus de l'importance considérable de ce développement pour l'Europe, certains observateurs à l'extérieur de l'Europe ont le sentiment que le CECP sera reconnu comme une norme internationale.

L'assurance de la qualité fait partie intégrante de la possibilité d'exploiter les systèmes paneuropéens pour la reconnaissance des apprentissages, car les différences entre les systèmes de reconnaissance font en sorte qu'il est difficile de transférer des objectifs d'apprentissage acquis dans divers milieux, à différents niveaux et dans des pays

différents. Des mécanismes communs de surveillance de la qualité et de nombreuses normes et directives ont été élaborés pour assurer l'uniformité de l'enseignement supérieur, de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'évaluation des titres de compétence étrangers, et des procédures de validation des apprentissages informels et non formels. Des associations pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement et la formation professionnels ainsi que des registres de bureaux d'assurance de la qualité qui se conforment aux normes et directives européennes en matière d'assurance de la qualité dans chaque secteur de l'enseignement ont été mis en place avec l'aide financière de la Commission européenne. Le fait que les établissements d'enseignement européens assument maintenant la responsabilité principale d'évaluer la qualité de leurs opérations, conformément aux cadres nationaux de qualité, marque une grande amélioration.

Les outils de mobilité Europass se complètent et s'intègrent aux autres instruments de transparence (ECTS, ECVET, CECR et centres ENIC-NARIC) afin de faciliter la reconnaissance des acquis. Dans chaque pays de l'Union européenne et de l'Espace économique européen, un Centre national Europass (CNE) est chargé de coordonner les activités relatives aux documents Europass. Les outils de mobilité Europass servent d'intermédiaire entre les apprenants et les systèmes d'éducation en documentant les apprentissages acquis dans les établissements d'enseignement et au cours d'un emploi ou d'une formation supervisés et en rendant ces acquis lisibles et transparents. Le cadre Europass comprend cinq documents. Les deux premiers sont remplis par les intéressés. Le CV Europass leur permet de présenter leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs compétences acquises dans le cadre d'apprentissages formels, informels et non formels. Bien que l'intérêt affiché par l'employeur semble plutôt limité, du point de vue de la Commission européenne, ce document connaît beaucoup de succès, plus de 3 000 CV Europass étant remplis chaque jour partout en Europe, ce qui se traduit par un chiffre d'environ un million par année. Le Passeport de langues donne un aperçu des compétences linguistiques de la personne concernée à un moment donné. Il fait appel aux compétences et aux niveaux communs de référence définis dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues.

Le premier des trois documents Europass qui doivent être remplis par une autorité compétente plutôt que par les personnes intéressées est le livret Europass Mobilité. Ce document est un relevé de toute période organisée (appelée Parcours Europass Mobilité) effectuée par un citoyen dans un autre pays européen dans un but éducatif ou de formation. L'Europass Mobilité est encore relativement nouveau; dans certains pays, il est encore mis à l'essai. Les avantages du passeport Europass Mobilité, tout comme le CV Europass, sont surtout appréciés encore à ce stade par les personnes concernées.

Le supplément au diplôme Europass est aussi relativement nouveau. Il s'agit d'un document générique communiquant les compétences que l'apprenant aurait dû acquérir en suivant un programme d'enseignement et de formation professionnels donné. Le supplément au diplôme peut être utile aux employeurs étant donné que les responsabilités et compétences professionnelles peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. La production de ce document demande beaucoup de travail dans les pays où les professions non réglementées sont nombreuses, car les compétences professionnelles devant être indiquées dans le supplément au diplôme n'ont peut-être pas été définies. Très peu de données étaient disponibles sur la mise en œuvre du supplément au diplôme Europass. Le certificat de profil des compétences du système

pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) ne fait pas partie du portfolio Europass pour le moment, mais ce document est très similaire aux outils Europass du fait qu'il fournit un dossier personnalisé des compétences acquises par le titulaire au cours d'un emploi ou d'une formation supervisés. Bien que sa mise en œuvre en était encore à ses début au moment de cette étude, le projet VQTS se traduit déjà par un partenariat européen formé de 37 établissements dans huit pays européens.

Le supplément au diplôme (SD) Europass a été adopté pour traiter les problèmes découlant des différences considérables encore remarquées dans les systèmes d'enseignement supérieur européens et les exigences des programmes. Ce document décrit le parcours scolaire de l'apprenant (cours, niveaux de cours, années d'études, crédits obtenus et périodes d'études en milieu de travail) ainsi que le système d'enseignement supérieur dans lequel un diplôme a été obtenu. Dans certains pays, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'établir le SD, tandis que d'autres pays ont recours à des incitatifs pour encourager sa mise en œuvre. Si des étudiants veulent utiliser le SD dans le cadre de leur recherche d'emploi, les universités offrant le SD pourraient avoir un avantage concurrentiel au moment d'attirer les étudiants; comme la plupart des universités sont financées en fonction du nombre d'inscriptions, leur capacité d'attirer les étudiants est très importante. Cependant, certains signes portent à croire que le SD n'est pas utilisé par les employeurs, sauf dans certains cas pour un premier emploi après l'obtention d'un diplôme. La mise en application d'une nouvelle version du supplément au diplôme est imminente dans le système d'enseignement supérieur en Australie. Le gouvernement fédéral australien a récemment donné son appui à la mise en œuvre de l'énoncé pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur (*Higher Education Australian Graduation Statement*) afin de remplir son engagement, aux termes de la Convention de reconnaissance de Lisbonne, à encourager l'utilisation du supplément au diplôme. Les universités australiennes appuient son adoption depuis que le SD est considéré comme un outil pouvant leur donner un avantage concurrentiel pour attirer les étudiants étrangers.

En Europe, un centre ENIC-NARIC est responsable dans chaque pays d'évaluer les titres de compétence. Les centres ENIC-NARIC fournissent des renseignements et des évaluations aux établissements d'enseignement supérieur, aux ordres professionnels et aux organisations commerciales. Les centres utilisent la méthode normalisée de reconnaissance des titres de compétence définie par la Convention de reconnaissance de Lisbonne de 2001. Une étude récente a permis de conclure que la variabilité de la mise en œuvre des principes de reconnaissance pourrait être reliée à l'autonomie des établissements d'enseignement. Des efforts soutenus sont déployés pour améliorer l'uniformité du traitement des diplômes étrangers et des périodes d'études dans l'ensemble de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Certains pays ont centralisé au niveau national la responsabilité de reconnaître les qualifications; cette fonction n'est pas partagée entre les établissements. D'autres pays ont adopté une loi régissant les principes de la Convention de reconnaissance de Lisbonne, de sorte que le défaut de se conformer à ces principes est traité comme une question de droit. Ailleurs en Europe, la mise en application des principes de la Convention de reconnaissance de Lisbonne est devenue un critère d'évaluation de la qualité pour les établissements d'enseignement supérieur.

Les principes européens pour la validation des apprentissages informels et non formels (VINFL) reposent sur des lignes directrices qui ont été adoptées à cet effet par le Conseil européen en 2004. Les principes européens ne remplacent pas les initiatives

prises aux niveaux national, régional, sectoriel et local, mais visent à encourager une validation plus efficace des apprentissages informels et non formels. Plusieurs formes d'activités liées aux principes VINFL sont en cours dans tous les secteurs en Europe et, dans certains pays, des progrès remarquables ont été réalisés dans l'application de ces principes. Dans certains cas, les principes VINFL ont été conjugués à l'évaluation des titres de compétence pour élargir la portée de l'évaluation des titres de compétence étrangers afin d'y inclure la reconnaissance des compétences, car il est reconnu que la comparaison des diplômes n'est pas toujours suffisante. Les Pays-Bas en sont un exemple; des procédures y ont été établies pour améliorer la reconnaissance de certains titres de compétence professionnels étrangers ainsi que des titres de compétence et des compétences acquises dans le cadre de professions non réglementées. Le projet allemand ANKOM (reconnaissance des acquis au niveau de la formation professionnelle) est un autre développement intéressant qui vise à améliorer la reconnaissance des acquis et à combler l'écart entre le niveau de l'enseignement et de la formation professionnels et celui de l'enseignement supérieur en déterminant les compétences communes.

Il est encore trop tôt pour rendre compte de l'incidence des outils améliorés de reconnaissance des apprentissages sur les étudiants et la mobilité de la main-d'œuvre en Europe. Rien ne permet tout simplement de démontrer cette incidence à ce stade, le cas échéant. La mobilité des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur et de l'enseignement et de la formation professionnels (ex. : programmes Erasmus et da Vinci) est faible, moins de 1 % des étudiants étant inscrits à ces programmes chaque année. Une récente étude portant sur l'incidence du programme Leonardo da Vinci sur la mobilité professionnelle indique toutefois que ce programme a contribué à l'employabilité des stagiaires, à leur perfectionnement professionnel et à l'augmentation de leur revenu en plus de les inciter à voyager plus tard dans d'autres pays pour y travailler ou y suivre une formation, et pour améliorer leur compétence linguistique.

Les études indiquent que les pays européens font de bons progrès dans l'utilisation d'un système commun de transfert et d'accumulation de crédits au niveau de l'enseignement supérieur, dans la mesure où l'on considère que l'adoption du système européen de transfert de crédits (ECTS) pour assurer à la fois le transfert et l'accumulation de crédits est fructueuse. En 2006/2007, le système ECTS avait été mis en place dans la majorité des pays européens. Il fait maintenant l'objet d'un lancement obligatoire, la législation de niveau national appuyant la mise en œuvre de ce système dans les universités; dans certains pays, le système ECTS est maintenant exigé pour la reconnaissance. Toutefois, des études démontrent que les difficultés de transfert de crédits entre les universités n'ont pas été résolues au cours des dernières années en dépit de la hausse du nombre d'universités qui ont adopté le système ECTS. Le système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) fait actuellement l'objet d'un projet pilote, et des rapports d'étape devraient être produits d'ici 2011; les rapports d'étape nationaux concernant sa mise en place ne sont pas encore disponibles. Le lancement des systèmes ECTS et ECVET ne permettront probablement pas de surmonter automatiquement les difficultés entourant le transfert des crédits en Europe. Des principes communs en matière de crédits ne permettront pas de résoudre les problèmes liés à la confiance et à la parité d'estime inégale entre les établissements et les niveaux d'enseignement. De plus, ces deux systèmes d'accumulation et de transfert de crédits ne sont pas encore compatibles, mais la poursuite du travail est prévue en vue de développer une formule qui permettrait de convertir les crédits d'un système à un autre.

## Pertinence des instruments de transparence européens

L'introduction de divers changements en Europe devrait être le début d'un long processus qui se poursuivra au-delà de l'année 2020. Dans certains pays, les changements sont mis en place très rapidement, tandis qu'à d'autres endroits, ils sont implantés beaucoup plus lentement et de manière irrégulière. Quoi qu'il en soit, les pays à l'extérieur de l'Europe ont le sentiment que les développements dans le domaine de la reconnaissance des apprentissages pourraient entraîner l'établissement de normes internationales, le cadre européen des certifications professionnelles (CECP) servant de principal exemple. La mobilité repose sur la *compréhension* et la *confiance*. En pratique, la compréhension s'est traduite par la création de cadres communs pour l'émission et la description des apprentissages et des titres de compétence, et la confiance, par la création de bureaux chargés de garantir la qualité des diplômes et des titres de compétence. Dans la mesure où le Canada est confronté à des difficultés pour transférer des crédits et des titres de compétence d'une province à une autre ou, encore, à d'autres défis pour la reconnaissance en raison de la diversification grandissante des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens, l'adoption d'une combinaison de structures et de normes d'assurance de la qualité communes en Europe nous permet de tirer une leçon importante de l'expérience européenne.

Le Canada prend exemple sur l'Europe en accordant une plus grande importance à l'employabilité et aux compétences professionnelles par rapport aux objectifs d'apprentissage. Dans le projet Tuning, les universités européennes ont fait équipe ensemble pour déterminer les compétences liées aux études dans plusieurs disciplines, puis ces compétences ont été comparées aux compétences requises en milieu de travail. Au Canada, l'alignement des objectifs du programme en tourisme et en hôtellerie sur les objectifs professionnels (*emerit*) est en cours d'examen dans le cadre d'un projet pilote touchant plusieurs programmes en tourisme et en hôtellerie. Le développement d'outils (ECVET et certificat de profil des compétences VQTS) pour convertir les apprentissages informel et non formel reconnus comme des équivalents des compétences en crédits qui pourront ensuite s'accumuler et être transférés vers des titres de compétence, représente un important progrès pour les principes européens pour la validation des apprentissages informels et non formels (VINFL) en Europe. En Ontario, un processus d'octroi de tous les titres de compétence en fonction de l'évaluation des compétences professionnelles est en cours d'élaboration. Dans la mesure où les programmes d'enseignement canadiens continuent de tendre vers l'acceptation des objectifs d'apprentissage axés sur les compétences comme une méthode commune de reconnaissance, les progrès réalisés en Europe dans ce domaine pourraient également se révéler utiles pour le Canada.

À mesure que l'immigration augmente et que la demande de services de reconnaissance s'accroît en conséquence, une pression croissante sera exercée sur les mécanismes existants pour que les crédits, les titres de compétence et les compétences soient reconnus au Canada. Les documents Europass visent à réduire le surcroît de travail des services de reconnaissance des titres de compétence reconnus en Europe. Les observations initiales découlant de la présente étude semblent toutefois indiquer que le supplément au diplôme, le plus connu des documents de mobilité Europass pour l'enseignement supérieur européen, ne fournit pas des renseignements suffisamment détaillés pour appuyer ces services dans la comparaison minutieuse des titres de compétence afin d'établir des équivalences, par exemple. L'utilité des documents

Europass pour régler les problèmes spécifiques en matière de confiance et de compréhension auxquels sont confrontés les établissements d'enseignement canadiens est également discutable, car les instruments de transparence européens n'offrent pas de solution aux problèmes liés à la parité d'estime ou aux préoccupations concernant la qualité des programmes offerts par les établissements, qui constituent les principaux obstacles à la reconnaissance des apprentissages dans l'ensemble du Canada.

Il faudra plus de temps pour comprendre l'incidence des changements apportés aux cadres pour la reconnaissance des apprentissages en Europe. Le Canada a de bonnes raisons de faire preuve de prudence en ce qui concerne l'adoption des documents de mobilité Europass. Les développements en Europe sont vraiment à mi-chemin de leurs objectifs. Une bonne compréhension de l'effet combiné des instruments de transparence européens est nécessaire et, avant l'adoption de ces instruments, un raisonnement clair est également impératif. En plus des outils de mobilité européens, il pourrait être avantageux pour le Canada d'examiner d'autres procédures pour la reconnaissance et l'agrément des qualifications internationales qui ont été établies dans certains pays d'Europe. Les Pays-Bas, par exemple, ont instauré plusieurs systèmes très avancés pour améliorer la reconnaissance des titres de compétence étrangers pour les immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale.

**Vers un système pancanadien de transfert des crédits :  
structures pour la reconnaissance des apprentissages au  
Canada**

**RAPPORT FINAL I**



Educational Policy Institute

20 Maud Street, Suite 207  
Toronto, Ontario M5V 2M5  
416-848-0215

**29 SEPTEMBRE 2008**



## Table des matières

Glossaire.....	4
Liste des sigles.....	7
Introduction.....	8
Reconnaissance des acquis au Canada .....	11
Reconnaissance des titres de compétence .....	11
Reconnaissance des titres de compétence entre les territoires .....	11
Reconnaissance des titres de compétence étrangers (RTCÉ) .....	14
Évaluation des titres de compétence étrangers.....	16
Initiatives récentes en matière d'évaluation des titres de compétence (projet PCIEI) .....	20
Discussion.....	22
Transfert de crédits.....	23
Comparaison des « monnaies d'échange » (monnaie du savoir) .....	23
Transfert entre territoires .....	25
Ententes d'articulation.....	26
Processus de transfert provinciaux/territoriaux .....	27
Transfert de crédits dans l'enseignement transnational.....	28
Discussion.....	29
Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA) .....	31
Fournisseurs de l'ÉRA.....	31
Formes de reconnaissance .....	33
Outils et processus d'ÉRA.....	34
Politique à l'appui des services d'ÉRA.....	36
Disponibilité des données .....	37
Initiatives récentes en matière d'ÉRA (PCIEI) .....	38
Discussion.....	39
L'avenir de la reconnaissance des apprentissages au Canada : suggestions des intervenants et recommandations	43
Besoins en matière de système pancanadien de transfert des crédits : suggestions des intervenants.....	44
Vers une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages .....	46
Articulation fondée sur les résultats d'apprentissage.....	46
<i>Normalisation des résultats d'apprentissage des programmes</i> .....	47
<i>Reconnaissance professionnelle en tourisme (emerit)</i> .....	48
<i>Mise au point d'un système d'accumulation de crédits</i> .....	49
<i>Amélioration de la flexibilité</i> .....	49
<i>Intégration des services de reconnaissance</i> .....	50
Perspectives et solutions globales.....	51
Comment surmonter le problème de confiance .....	51
<i>Création de procédures d'assurance de la qualité</i> .....	51
Processus inclusif .....	52
<i>Principaux intervenants</i> .....	52
<i>Rôle des conseils sectoriels de l'industrie</i> .....	53
<i>Participation de multiples intervenants/décideurs</i> .....	53
Mise à profit du travail déjà effectué pour améliorer le transfert des crédits.....	54
Répercussions/Portée des suggestions des intervenants clés canadiens .....	55

Orientation future : recommandations en vue d’une action ultérieure et de la recherche.....	56
Bibliographie .....	61
Annexe A Méthodologie de recherche .....	66
Annexe B Questions d’entrevue .....	67
Annexe C Organismes chargés du transfert des crédits, de la RTCE et de l’ÉRA au Canada.....	68
Annexe D Cadres canadiens des qualifications .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Annexe E Cadres canadiens des qualifications : comparaison des descripteurs ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Annexe F Comparaison des services canadiens d’évaluation des titres de compétence étrangers	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## Tableaux

Tableau 1. Services provinciaux/territoriaux d’évaluation des titres de compétence .....	17
Tableau 2. Transfert de crédits au niveau postsecondaire.....	24
Tableau 3. Guides et conseils canadiens pour le transfert de crédits .....	25
Tableau 4. Intervenants engagés dans l’ÉRA .....	33

## Glossaire

*Apprentissage formel* : L'apprentissage formel est généralement dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation dans un contexte structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et débouche habituellement sur la reconnaissance professionnelle. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*Apprentissage informel* : L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage informel ne débouche habituellement pas sur la reconnaissance professionnelle. Il peut être intentionnel, mais la plupart du temps, il est non intentionnel de la part de l'apprenant (ou occasionnel). Il est aussi appelé « apprentissage expérientiel ». (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*Apprentissage non formel* : L'apprentissage non formel n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et ne débouche habituellement pas sur la reconnaissance professionnelle. Il s'agit cependant d'un apprentissage structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*CITE* : La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un système de classification utilisant des concepts et définitions reconnus internationalement afin de traduire des programmes nationaux d'éducation en un ensemble commun de catégories ou de niveaux. Les niveaux CITE sont exprimés sous forme de chiffre de zéro à six. Chaque niveau représente une large bande de l'« échelle » de l'éducation, couvrant l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur de deuxième cycle.

*Compétence* : Une compétence est définie dans le glossaire Cedefop comme étant la capacité reconnue, manifeste et personnelle d'utiliser son savoir-faire, ses aptitudes, ses qualifications ou ses connaissances afin de maîtriser les situations de travail et les exigences, nouvelles et habituelles. Les définitions d'une compétence varient selon le contexte. Dans le cadre du projet Tuning, les compétences sont définies comme étant des points de référence communs permettant une certaine souplesse et autonomie dans l'élaboration des programmes.

*Crédit* : Un crédit postsecondaire est accordé aux élèves au Canada qui ont démontré avoir obtenu avec succès une unité de crédit au terme d'un cours qui représente une portion d'un titre scolaire. À cette fin, l'élève doit atteindre un seuil minimal de réussite, soit la note de « passage », dans le cadre du processus d'évaluation.

*Cycle* : L'équivalent au Canada d'un cycle européen d'études supérieures est un diplôme universitaire. Les cycles désignent seulement les niveaux universitaires. Ce terme n'est pas employé pour faire référence aux diplômes et certificats qui sont remis à la fin d'une formation professionnelle.

*Diplôme* : En Europe, un diplôme désigne le titre de compétence obtenu dans le cadre d'études supérieures alors qu'au Canada, le diplôme fait partie des différents titres de compétence offerts par les collèges publics.

*Enseignement supérieur* : Au Canada, l'enseignement postsecondaire désigne tous les types d'éducation postsecondaire, y compris les études collégiales et les études universitaires; y figure également la

formation professionnelle. En Europe, l'enseignement supérieur désigne l'enseignement technique supérieur et les études universitaires seulement.

*Évaluation des titres de compétence* : L'évaluation des titres de compétence désigne le processus utilisé pour déterminer l'équivalence des titres de compétence, peu importe si les titres en question ont été obtenus sur un autre territoire du Canada dans le cas des titres de compétence canadiens, ou dans un autre pays dans le cas des titres de compétence internationaux. Au Canada, les expressions « comparable » et « équivalent » sont interchangeables et désignent la valeur attribuée aux titres de compétence étrangers par rapport aux titres de compétence canadiens. En Europe, les évaluateurs des titres de compétence étrangers utilisent plus souvent le terme « comparable » que le mot « équivalent ».

*Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA)*: Ce processus aide les adultes à démontrer et à obtenir une reconnaissance de l'apprentissage qu'ils acquièrent en dehors des milieux d'enseignement formels grâce à des études, un emploi ou toute autre expérience de vie, et qui n'est pas reconnu autrement dans le cadre des mécanismes formels de transfert de crédit. Au Canada, l'ÉRA est également désigné sous d'autres noms tels que « reconnaissance des acquis (RA) », « reconnaissance des apprentissages », et « évaluation des connaissances acquises ».

*Formation complémentaire* : L'expression « Further Education and Training » (Formation complémentaire) est utilisée au Royaume-Uni, en Irlande et en Australie. Toutefois, c'est l'expression « Vocational Education and Training » ou « VET » (Enseignement et formation professionnels) qui est la plus répandue en Europe et au Canada.

*Formation tout au long de la vie* : Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les compétences ou qualifications, dans une perspective personnelle, sociale ou professionnelle.

*Mobilité* : Par mobilité, on entend le mouvement des élèves ou de la main-d'œuvre. Ce terme est appliqué à plusieurs usages, dont les suivants : (i) mobilité géographique, qui désigne la mobilité entre les frontières nationales ou à l'intérieur de celles-ci; (ii) mobilité professionnelle, qui se produit de manière verticale et horizontale, à l'intérieur d'une spécialité ou d'un ou plusieurs niveaux de compétence; et (iii) mobilité interzone, qui se produit entre les secteurs informel/non formel et ceux de l'éducation formelle et de la formation (Le Mouillour, 2005).

*Qualification* : Au Canada, une qualification est définie par le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) comme étant « l'ensemble des habiletés, de l'expérience et des connaissances requises pour l'admission dans un établissement d'enseignement, l'accès à une profession ou l'exercice d'un métier ou d'une profession ». En Europe (et en Australie), le terme *qualification* est l'expression inclusive servant à désigner à la fois les titres de compétence professionnelle et les qualifications professionnelles. Dans la province du Manitoba, la reconnaissance des qualifications couvre la reconnaissance des qualifications acquises au niveau international.

*Reconnaissance des apprentissages* : Le terme « reconnaissance » est utilisé à différentes fins. Il peut désigner les mécanismes d'acceptation des crédits, des titres de compétence ou de l'expérience, tout comme la reconnaissance professionnelle (consentement de crédits) ou d'autres formes d'acceptation des apprentissages. Au Canada, la reconnaissance des apprentissages désigne la reconnaissance et l'acceptation de l'apprentissage plutôt que le processus utilisé pour évaluer l'apprentissage. En Europe

et en Australie, on donne un sens plus large à la reconnaissance qui couvre à la fois les processus d'évaluation des titres de compétence et la valeur accordée aux compétences dans le cadre d'une offre d'emploi, du consentement de crédits universitaires ou de l'admission à des programmes d'études.

*Reconnaissance des titres de compétence* : La reconnaissance des titres de compétence est établie par les établissements de niveau postsecondaire lorsque des titres de compétence obtenus antérieurement sont acceptés pour les fins d'admission à des études postsecondaires ou pour un transfert partiel de crédits de niveau postsecondaire. La reconnaissance des titres de compétence est établie par les employeurs lorsque des titres de compétence ou des études antérieurs sont reconnus aux fins d'emploi. Une telle reconnaissance des titres est donc appuyée par l'évaluation des titres de compétence et par d'autres mécanismes qui peuvent apporter un complément à l'évaluation des titres de compétence, tels que la validation des apprentissages informel et non formel.

*Résultat d'apprentissage* : Désigne les résultats que l'élève devra atteindre (ce qu'il devra savoir, comprendre et pouvoir faire) à l'achèvement d'un cours ou d'un programme d'études.

*Titre de compétence* : Un titre de compétence est la récompense obtenue après avoir terminé avec succès un programme d'études reconnu, une formation, une expérience de travail ou une évaluation des acquis. Au Canada, les titres, diplômes, certificats et permis d'exercice sont désignés sous le nom de titres de compétence, bien que les certificats soient généralement obtenus à la suite d'un moins grand nombre d'heures d'études et d'une moins longue expérience de travail et qu'ils puissent être délivrés par des établissements de niveau postsecondaire et par l'industrie.

*Transfert de crédits* : Le transfert de crédits désigne l'échange, ou les systèmes d'échange des plus petites unités consenties dans le cadre d'études postsecondaires. Un élève obtient une « monnaie d'échange pour son savoir » en terminant avec succès un cours donnant un crédit de niveau postsecondaire. L'objectif consiste habituellement à accumuler des crédits pour les convertir en titres de compétence à la fin des études.

*Transparence (des qualifications)* : Degré de visibilité des qualifications permettant de déterminer et de comparer leur valeur sur les marchés (sectoriel, régional, national ou international) du travail et de la formation.

*Validation des apprentissages informels et non formels* : Processus qui consiste à évaluer et à reconnaître toute une gamme de connaissances, de savoir-faire et de compétences que les gens acquièrent au cours de leur vie et dans différents environnements, par exemple au cours du processus d'éducation, du travail et des loisirs.

### Liste des sigles

<b>ACCC :</b>	Association des collèges communautaires du Canada
<b>ACCEPT :</b>	Acronyme anglais du projet Accreditation of Competencies in Education, Professional Training, and Employment
<b>ACI :</b>	Accord sur le commerce intérieur
<b>ACSED :</b>	Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes
<b>APEL :</b>	Acronyme anglais signifiant Accreditation Prior Experiential Learning
<b>APL :</b>	Acronyme anglais signifiant Accreditation of Prior Learning
<b>AUCC :</b>	Association des universités et collèges du Canada
<b>CAPLA :</b>	Acronyme anglais de l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis
<b>CBS :</b>	Acronyme anglais du Credit Bank System (en Corée)
<b>CCAEEF :</b>	Commission canadienne d'accréditation des établissements d'enseignement et de formation
<b>CE :</b>	Commission européenne (Commission des communautés européennes)
<b>CEC :</b>	Cadre européen des certifications
<b>CEFAHQ :</b>	Centre d'expertise sur les formations acquises hors du Québec
<b>CICDI :</b>	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
<b>CQAF :</b>	Acronyme anglais du Cadre européen commun d'assurance de la qualité en matière de formation professionnelle en Europe
<b>ENQA :</b>	Acronyme anglais de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
<b>ENQA-VET :</b>	Acronyme anglais du Réseau européen pour l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels
<b>EQAR :</b>	Acronyme anglais du Registre européen des agences d'évaluation de l'enseignement supérieur
<b>ÉRA :</b>	Évaluation et reconnaissance des acquis
<b>ESG :</b>	Acronyme anglais des European Standards and Guidelines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
<b>GTAT :</b>	Acronyme anglais signifiant General Tourism Aptitude Test
<b>ICAS :</b>	Acronyme anglais du Service canadien d'évaluation de documents scolaires internationaux
<b>ICCAR :</b>	Acronyme anglais signifiant Évaluation et reconnaissance des titres de compétences étrangers
<b>ICES :</b>	Acronyme anglais du Service d'évaluation des diplômes internationaux
<b>IQAS :</b>	Acronyme anglais du Service d'évaluation des titres de compétence étrangers
<b>IQIs :</b>	Acronyme anglais d'Internationally Qualified Immigrants
<b>ITIs :</b>	Acronyme anglais d'Internationally Trained Individuals
<b>OCDE :</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OTEC :</b>	Organisme ontarien de formation en tourisme (Ontario Tourism Education Corporation)
<b>PCIEI :</b>	Projet collégial visant à favoriser l'intégration et l'emploi des immigrants
<b>RA :</b>	Reconnaissance des acquis
<b>RTCÉ :</b>	Reconnaissance des titres de compétence étrangers
<b>SACO :</b>	Service d'admission des collèges de l'Ontario
<b>UE :</b>	Union européenne
<b>VA :</b>	Validation des acquis
<b>WES :</b>	Acronyme anglais de World Education Services

## INTRODUCTION

Les titres de compétence sont importants, tant pour le système d'éducation que le marché du travail. Essentiellement, les titres de compétence sont des outils indicateurs. Le fait d'avoir obtenu une reconnaissance professionnelle particulière indique que le titulaire possède plusieurs qualités, à savoir :

- la maîtrise d'un certain ensemble de connaissances;
- des aptitudes à la pensée critique à l'égard de l'ensemble de connaissances en question;
- un engagement suffisant envers le champ d'étude pour avoir terminé un long processus d'étude;
- la maîtrise d'un certain ensemble d'aptitudes;
- l'atteinte d'un certain ensemble de compétences particulières et générales, d'un certain niveau, qui sont nécessaires à l'exercice d'une fonction particulière.

Dans le cas des établissements d'enseignement, tous ces aspects sont importants afin de décider si un élève peut être accepté dans un programme d'études et à quel niveau il doit être admis. Dans le cas des employeurs, qui ne peuvent habituellement pas évaluer adéquatement toutes les connaissances et aptitudes d'un candidat dans le processus d'entrevue, les titres de compétence aident à filtrer les postulants en témoignant que leur titulaire possède les cinq qualités énumérées ci-dessus.

Cependant, pour qu'un titre de compétence soit un indicateur efficace, les gens auxquels il est censé donner des indications (établissements d'enseignement et employeurs) doivent être en mesure de comprendre la nature du titre de compétence et de faire confiance à l'établissement qui l'a délivré. Dans le cas des titres de compétence renfermant un élément de formation, une confiance en l'établissement et dans le niveau et l'étendue de la formation doit être établie.

Au Canada, la confiance dans les établissements d'enseignement ne présente habituellement aucun problème. Un employeur à Winnipeg comprendra ce qu'est un baccalauréat en sciences de l'Université du Manitoba, ou la valeur d'un diplôme d'études collégiales en communication. Par extension, ce même employeur aura une idée raisonnable de ce que représente un diplôme universitaire ou collégial partout au Canada, mais il ne comprendra pas nécessairement ce qu'est un « grade associé » obtenu d'un collège en Ontario, parce que la désignation n'est pas connue même si le collège l'est. De même, un employeur pourrait ne pas accepter un grade de bachelier en sciences de l'université de Belgrano en Argentine, car même s'il comprend la valeur d'un tel baccalauréat, il n'en sait pas beaucoup au sujet des universités argentines. Il est donc possible que la valeur du diplôme ne lui inspire pas la même confiance.

Ainsi, le problème de la reconnaissance des titres de compétence est essentiellement une question de marque : l'image de marque des diplômes et des établissements. Par conséquent, la reconnaissance des titres de compétence dépend grandement d'un service d'interprétation de la valeur des compétences pour aider les gens dont l'attestation professionnelle, ou l'établissement produisant ces attestations, ne sont pas bien connus.

Le problème de la reconnaissance de l'apprentissage est encore plus difficile à résoudre lorsque l'apprentissage en question n'a pas été formulé sous forme de titre de compétence ou ne l'a été que partiellement. Dans le premier cas, nous avons tendance à utiliser la *reconnaissance de l'apprentissage* pour essayer de faire correspondre les connaissances acquises dans le cadre d'un emploi ou de l'autoformation à un certain niveau d'études. Dans l'autre cas, où l'élève souhaite obtenir une certaine reconnaissance pour le travail accompli dans un établissement, ce n'est pas tant la reconnaissance sur le marché du travail (où il sera simplement indiqué que l'élève a un titre de compétence incomplet) qui pose un problème. Le problème réside dans le *transfert de crédits* entre les établissements. Le consentement d'*équivalences de cours*, s'appuyant sur la reconnaissance de l'apprentissage acquis à l'extérieur des établissements, dans d'autres établissements ou autres territoires canadiens, ou à l'extérieur du Canada, varie suivant les processus d'évaluation et de reconnaissance des titres de compétence ou des acquis. Ainsi, les problèmes posés par la reconnaissance des titres de compétence, le transfert de crédits et la reconnaissance des acquis sont tous reliés : ils représentent tous différentes facettes des problèmes découlant de la reconnaissance de l'apprentissage.

Au cours des dernières décennies, deux tendances à grande échelle ont confirmé l'urgence de trouver de meilleurs outils de reconnaissance de l'apprentissage au Canada. En premier lieu, l'économie axée sur les connaissances prend de plus en plus d'importance et le nombre de postes dans l'ensemble des effectifs exigeant des études postsecondaires est en hausse. Deuxièmement, les immigrants jouent un rôle de plus en plus important dans l'économie canadienne. Autrement dit, l'importance accordée aux titres de compétence a augmenté, mais le nombre de travailleurs ne possédant pas de titres pour leurs compétences, ou dont les compétences ne sont pas entièrement reconnues au Canada, s'est également accru. Il est donc nécessaire, tel que défendu par de nombreuses études influentes, d'améliorer notre capacité à reconnaître les apprentissages des travailleurs afin d'aider tous les Canadiens – notamment les néo-Canadiens – à accéder à des emplois plus diversifiés grâce à leurs compétences et titres de compétence actuels.

À la lumière de ces faits, le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT) a demandé à l'organisme Educational Policy Institute (EPI) d'examiner la situation de la reconnaissance de l'apprentissage au Canada et la façon dont les pays européens font face à des défis semblables. Récemment, l'Union européenne a mis en place plusieurs initiatives portant précisément sur ces questions, c'est pourquoi il nous a semblé tout à fait opportun d'examiner ce que le Canada pouvait apprendre de ces pays. Le présent document est le premier volet de deux rapports de recherche qui examinent ces questions; dans ce rapport, l'accent est mis exclusivement sur la situation actuelle de la reconnaissance de l'apprentissage au Canada.

Le document est structuré de la manière suivante : il donne d'abord un aperçu de la situation en ce qui a trait à la *reconnaissance des titres de compétence*, au Canada et à l'étranger. Il traite ensuite de la *reconnaissance partielle des titres de compétence* – c'est-à-dire le transfert des crédits d'un établissement d'enseignement à un autre – pour finalement examiner les pratiques actuelles en matière de *reconnaissance des acquis* au Canada. L'information recueillie à l'aide d'analyses documentaires et d'entrevues auprès des principales sources canadiennes d'information y est traitée, et des recommandations sont émises pour appuyer l'élargissement de la reconnaissance des apprentissages et le transfert de crédits au Canada (voir les annexes A et B pour un compte rendu de la méthodologie utilisée). D'autres recommandations ont été élaborées en réponse à la rétroaction obtenue au cours d'une présentation donnée par les chercheurs de l'organisme Educational Policy Institute dans le cadre du Comité consultatif national sur les projets de formation relatifs à la reconnaissance des titres de compétence étrangers – Vers un système pancanadien de transfert des crédits, une réunion présentée



par le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme les 21 et 22 novembre 2008. Seules les données et les grandes tendances observées au Canada ont été examinées dans ce rapport; la situation en Europe fait l'objet d'un rapport complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

## RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU CANADA

Étant donné une combinaison de facteurs, dont le resserrement du marché du travail, le ralentissement du taux de natalité et le départ à la retraite de la génération du baby-boom, on prévoit que la croissance future de la main-d'œuvre disponible reposera en majeure partie sur l'immigration. Les immigrants au Canada s'intègrent habituellement rapidement au marché du travail; cependant, de récentes données de Statistique Canada démontrent que les immigrants arrivés récemment au Canada ont plus de difficulté à s'intégrer au marché de l'emploi que leurs homologues arrivés il y a 20 ans, bien que leur niveau de scolarité soit plus élevé que jamais.

Les difficultés et obstacles que doivent surmonter les immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale empêchent l'utilisation de leurs connaissances et aptitudes en plus de limiter leur intégration à la main-d'œuvre canadienne (ministère des Finances, 2006; Zietsma, 2007). Les nouveaux arrivants qualifiés doivent souvent trouver un emploi différent de celui qu'ils occupaient avant d'immigrer au Canada (Statistique Canada, 2003b). L'une des raisons à l'origine de ce problème est l'obstacle que constituent les processus de reconnaissance des titres de compétence étrangers au Canada pour les nouveaux arrivants instruits et qualifiés (Statistique Canada, 2005).

Le problème est en partie attribuable à l'importance accrue de la diplômanie sur le marché du travail (on recherche de plus en plus des candidats plusieurs fois diplômés), et à la difficulté de faire reconnaître les titres de compétence obtenus dans d'autres pays. Le marché du travail exigeant que les travailleurs détiennent un plus grand nombre de titres de compétence (d'une part à des fins de filtrage, et d'autre part parce que les qualités requises sont véritablement de plus haut niveau), les travailleurs possédant des titres de compétence internationaux sont parfois incapables d'obtenir un emploi pour lequel ils sont qualifiés, car leurs titres de compétence ne sont pas reconnus. L'économie canadienne ne peut se permettre une telle perte de ressources humaines (Conference Board, 2001). Dans ces conditions, le besoin de systèmes efficaces, uniformes et équivalents pour reconnaître les compétences, les connaissances et le niveau de scolarité des immigrants au Canada se fait pressant.

### Reconnaissance des titres de compétence

#### Reconnaissance des titres de compétence entre les territoires

Au Canada, l'évaluation des titres de compétence pour les postes réglementés est principalement une responsabilité provinciale qui est déléguée, en vertu de la loi, aux organismes de réglementation. Dans l'ensemble des territoires du Canada, l'évaluation des titres de compétence pour les postes non réglementés relève des organismes qui offrent des évaluations comparatives des titres de compétence étrangers au Canada (annexes C et F). En de rares occasions, lorsqu'il est nécessaire d'évaluer un titre de compétence canadien, seulement certains organismes offrant des services d'évaluation des titres de compétence étrangers évalueront les titres de compétence émis dans d'autres provinces ou territoires.

Au Canada, la reconnaissance des titres de compétence consentis au pays n'a, en général, jamais constitué un problème majeur. Jusqu'à tout récemment, on faisait clairement la distinction entre les universités et les collèges (ou cégeps). Les employeurs (et les établissements) comprenaient très bien la valeur d'un diplôme universitaire, car le système est plus ou moins le même dans tout le pays. Par contre, on ne peut pas en dire autant au niveau collégial – les diplômes délivrés par les cégeps au

Québec ont toujours été difficiles à comprendre pour les employeurs des autres provinces, par exemple – mais dans l'ensemble, aucun besoin d'uniformisation à grande échelle n'a été ressenti.

Plus récemment, cependant, en réaction à la diversification croissante des établissements et des titres de compétence, on observe une tendance à normaliser les procédures d'évaluation des titres de compétence dans l'ensemble du Canada. Voici quelques-uns des changements les plus évidents :

- En Colombie-Britannique, plusieurs collèges communautaires sont devenus des « collèges universitaires », dont plusieurs sont par la suite devenus des universités. Certaines de ces nouvelles universités conservent leur mission collégiale, de sorte qu'il est maintenant possible de suivre une formation d'apprenti et une formation professionnelle (ce qui est habituellement offert dans les collèges communautaires) à l'université. Certaines universités de l'Est du Canada ne considèrent pas les baccalauréats délivrés par les collèges universitaires comme étant équivalents à ceux qui proviennent des universités, et ne permettent pas à leurs détenteurs de passer directement au programme de maîtrise.
- En Alberta, certains collèges ont obtenu le droit d'émettre leur propre baccalauréat, ce qui, en fait, brise le monopole des universités, les seules institutions autorisées à émettre ces diplômes.
- En Ontario, les collèges ont maintenant le droit d'offrir des « baccalauréats d'études appliquées ». Ces diplômes ne sont pas identiques aux baccalauréats universitaires (comme c'est le cas en Alberta), mais leur terminologie est semblable.

En résumé, on remarque une confusion de plus en plus grande concernant la marque. Certaines universités de l'Est du Canada ne considèrent pas les baccalauréats émis par les collèges universitaires de la Colombie-Britannique ou les collèges de l'Alberta comme étant équivalents à ceux qui proviennent des universités, et ne permettent pas à leurs détenteurs de passer directement au programme de maîtrise. Personne ne sait exactement ce qu'est un diplôme d'études appliquées ni quelle en est la valeur. Bien que de bonnes raisons puissent être à l'origine de cette prolifération de types de diplômes (ex. : une plus grande diversité du marché du travail exigeant une plus grande variété de reconnaissances professionnelles), il n'en reste pas moins que, étant donné que cette prolifération se fait de manière désordonnée, la confusion augmente quand vient le temps d'établir ce qu'atteste réellement un diplôme.

Dans une majorité de pays, ce besoin est comblé grâce à une structure nationale des compétences, qui établit la valeur relative de différents diplômes, et à un organisme de reconnaissance ou d'assurance de la qualité, qui assure l'application de normes pour que les détenteurs de diplômes reçoivent un enseignement tenant compte des diplômes obtenus. Ensemble, ces stratégies contribuent à assurer l'uniformité de la marque, de sorte que dans un même pays, tout le monde peut comprendre ce qu'une qualification particulière signifie et peut tenir pour acquis que quiconque attribuant cette qualification le fait selon les procédures appropriées. Au Canada, certaines provinces appliquent ces stratégies, du moins en partie, mais aucun programme de ce genre n'a encore été instauré au niveau pancanadien.

La situation ne laisse présager aucune possibilité importante d'amélioration à court terme : en effet, elle devrait plutôt se détériorer considérablement avant de commencer à s'améliorer, car les provinces semblent plus préoccupées par le développement de leurs propres structures de titres de compétence que par la création de normes communes. Cependant, si la confusion entourant les structures des diplômes canadiens en venait à réduire la demande extérieure de diplômes canadiens et l'afflux

d'étudiants (autrement dit, si la confusion interne concernant la marque commence à se répercuter sur la marque internationale du Canada), une certaine pression pourrait commencer à s'exercer pour qu'une structure pancanadienne soit établie.

La structure des compétences est un concept très récent au Canada. Une telle structure fournit une assurance de la qualité et un cadre pour le transfert de crédits et la transférabilité des titres de compétence/qualifications<sup>1</sup>. Elle définit les attentes en matière d'apprentissage ou de compétences pour chaque niveau d'attestation des compétences et illustre la relation entre les différentes qualifications, qui se situent le long du continuum de la formation. Le CMEC a élaboré un projet de cadre national de reconnaissance des qualifications en 2007, qui est sur le point d'être adopté par les provinces/territoires. Cependant, ce projet ne couvre pas les qualifications acquises sur une période plus courte qu'un baccalauréat, et il est exceptionnellement général et vague comparativement au cadre élaboré en Ontario, qui est beaucoup plus étendu. Dans l'ensemble, il est peu probable que ce projet diminue la confusion entourant les diplômes dans les différentes provinces.

L'Alberta, le Manitoba et les provinces maritimes comptent parmi les provinces/territoires qui ont adopté le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications (CMEC, 2007b). La Colombie-Britannique a aligné ses critères d'assurance de la qualité sur le cadre national de reconnaissance des qualifications en 2006. Ce cadre de reconnaissance n'est pas complet; il couvre seulement les diplômes de niveau tertiaire (université).

La province de l'Ontario a élaboré un cadre provincial de reconnaissance des qualifications appelé Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, qui sera lancé dans les collèges privés d'enseignement professionnel de cette province. Ce cadre s'applique non seulement aux diplômes d'études supérieures, mais également aux certificats et aux autres diplômes. Il couvre trois niveaux d'attestation, la formation d'apprenti et le certificat d'apprentissage, quatre niveaux de diplômes, deux niveaux de premier cycle, et deux grades supérieurs (maîtrise et doctorat).

Le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications et le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (voir l'annexe D) ont tous deux été construits en utilisant des descripteurs reconnus internationalement, similaires aux descripteurs du processus de Bologne européen. Les descripteurs utilisés dans le cadre du processus de Bologne font la distinction entre les différentes qualifications des niveaux d'enseignement supérieur du cadre européen des qualifications. Une liste des descripteurs utilisés dans le cadre canadien et les cadres de l'Ontario et des provinces maritimes est fournie à l'annexe E. Il est à noter que les descripteurs figurant dans les versions provinciales adaptées de ces cadres de reconnaissance peuvent différer quelque peu. Pour les comparer aux cadres de reconnaissance européens, consultez le rapport complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

Les cadres de reconnaissance des qualifications améliorent la lisibilité et la transférabilité des titres de compétence, qui sont de plus en plus diversifiés au Canada, et visent à faciliter la comparaison des titres de compétence canadiens et internationaux. En plus d'appuyer l'évaluation et la reconnaissance des titres de compétence, le Cadre de classification de l'Ontario a été conçu aux fins suivantes : 1) faire

---

<sup>1</sup> Note : L'emploi du terme *qualifications* au sens de *compétences* est critiqué par l'Office québécois de la langue française et *Le Multidictionnaire de la langue française*. Ce terme a toutefois été retenu pour les besoins du présent rapport par souci d'uniformité avec la terminologie internationale employée dans le rapport complémentaire *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

correspondre les besoins des employeurs aux renseignements fournis par les détenteurs de certificats; 2) concevoir de nouveaux programmes; et 3) évaluer le rendement des établissements d'enseignement.

### **Reconnaissance des titres de compétence étrangers (RTCÉ)**

Le Canada a intérêt à maintenir une solide position sur le marché international de l'éducation; c'est pourquoi il a signé plusieurs accords internationaux visant à normaliser le processus d'évaluation des titres de compétence étrangers (par exemple, l'un de ces principaux accords est la recommandation de la Convention de reconnaissance de Lisbonne portant sur les critères et procédures d'évaluation des titres de compétence étrangers (Comité de la Convention de reconnaissance de Lisbonne, 2001). Le site Web du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI)<sup>2</sup> est une source clé d'information au sujet de ces accords. Malgré ces initiatives et l'assurance générale donnée à la communauté internationale, les services d'évaluation des titres de compétence étrangers fournis au Canada ne sont pas reliés à un réseau actif de ressources ni à une base de données commune qui conserve les titres de compétence étrangers, l'information concernant les établissements d'enseignement étrangers, les décisions relatives à l'évaluation et les équivalences des titres de compétence.

Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) a été établi en 1990 dans le cadre du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) pour fournir des renseignements en ligne sur les services d'évaluation des titres de compétence étrangers et des qualifications (RTCÉ) au Canada. Le CICDI joue un rôle clé dans la recherche et la coordination de plusieurs intervenants dans le domaine de l'évaluation des titres de compétence étrangers. Une deuxième ressource, le Bureau d'orientation relatif aux titres de compétence étrangers (BORTCÉ), a été mise sur pied en 2007 pour aider les immigrants 1) à trouver des emplois pour lesquels ils sont qualifiés, 2) à trouver les organismes chargés de la réglementation pour ces emplois et 3) à repérer l'information concernant les services d'évaluation des titres de compétence. Ces services nationaux appuient l'évaluation des titres de compétence étrangers (et leur reconnaissance) surtout en fournissant des renseignements; aucun de ces services ne joue un rôle direct dans l'exécution des évaluations des titres de compétence et aucun d'eux n'a de pouvoir décisionnel.

Au Canada, l'évaluation des titres de compétence étrangers se fait selon des procédures permettant de vérifier et d'évaluer les équivalences en matière de scolarité et d'expérience de travail acquises dans un autre pays par rapport aux normes établies pour les travailleurs qui ont étudié et été formés au Canada. Ces procédures sont nécessaires pour obtenir un emploi dans les métiers et professions réglementés, et parfois également dans les professions non réglementées. Jusqu'à présent, l'évaluation des titres de compétence au Canada a toujours porté sur le niveau de scolarité, non sur l'expérience de travail ou les compétences acquises dans le cadre d'un apprentissage informel ou non formel.

L'évaluation et la reconnaissance des titres de compétence demande la participation de nombreux et divers intervenants, dont 13 gouvernements provinciaux/territoriaux, le gouvernement fédéral, des travailleurs dans plus de 50 professions réglementées, plus de 400 organismes de réglementation, des employeurs et des organismes communautaires. L'évaluation des titres de compétence pour les professions réglementées, qui représentent 15 % du marché du travail, est une responsabilité provinciale qui est déléguée aux organismes de réglementation.

---

<sup>2</sup> Pour de plus amples renseignements concernant le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI), consultez le site : <http://www.cicic.ca/1/accueil.canada>.

Aux termes des dispositions relatives à la mobilité de la main-d'œuvre prévues dans l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) de 1994 (Forum des ministres du marché du travail, 2003), les gouvernements provinciaux/territoriaux et les organismes de réglementation étaient tenus d'apporter des changements pour permettre la reconnaissance mutuelle des titres de compétence professionnels sur tous les territoires du Canada. La mobilité de la main-d'œuvre pour les professions réglementées s'est améliorée grâce à l'ACI, mais il restait encore des obstacles dix ans plus tard (Forum des ministres du marché du travail, 2005). Une date butoir (1<sup>er</sup> avril 2009) a donc été convenue (Grady et Macmillan, 2008) par les ministres provinciaux/territoriaux du marché du travail pour que les gouvernements provinciaux/territoriaux se conforment aux changements suivants en ce qui concerne la méthode de réglementation :

- éliminer les critères de résidence;
- établir les conditions relatives à l'octroi de permis et d'attestations et aux inscriptions en fonction des compétences; et
- assurer une reconnaissance mutuelle des qualifications et régler les différences dans les normes.

En ce qui concerne les professions non réglementées, qui représentent 85 % du marché du travail, il n'y a aucune exigence systématique pour la reconnaissance interprovinciale des titres de compétence ni aucun organisme de réglementation officiel. À l'aide du soutien au financement accordé par le gouvernement du Canada, les conseils sectoriels ont comblé cette lacune et joué un rôle clé dans le développement de moyens visant à améliorer la reconnaissance des titres de compétence pour les professions non réglementées.

La reconnaissance des programmes et établissements internationaux de niveau postsecondaire se fait par une combinaison de processus législatifs, réglementaires et formels. Comme l'éducation relève des gouvernements provinciaux et territoriaux, la reconnaissance des titres de compétence internationaux est gérée au niveau provincial par des organismes provinciaux/territoriaux, des organismes de réglementation, des institutions, des employeurs et des commissions d'apprentissage.

Le Programme de reconnaissance des titres de compétence étrangers (PRTCE) du gouvernement fédéral préconise une méthode d'évaluation et de reconnaissance des titres de compétence étrangers dans l'ensemble du Canada pour les professions et les secteurs de l'économie ciblés afin de faciliter l'accès au marché du travail canadien ainsi que la mobilité à l'intérieur de ce marché. Le PRTCE est un volet de l'Initiative sur les travailleurs formés à l'étranger du gouvernement du Canada. L'objectif du PRTCE est de stimuler le changement systémique et de financer les projets visant à améliorer la mobilité de la main-d'œuvre. On compte jusqu'à quinze ministères fédéraux qui appuient des initiatives en vue d'améliorer les processus d'évaluation et de reconnaissance des titres de compétence étrangers, mais malgré ces investissements, le Canada n'a toujours pas de structure pancanadienne pour l'évaluation et la reconnaissance des qualifications internationales. La reconnaissance des titres de compétence et des compétences peut varier d'un bout à l'autre du pays et, souvent, les nouveaux arrivants au Canada ne sont pas au courant de cette situation (Hall et Pedersen, 2005).

Les résultats de l'évaluation formative du Programme de reconnaissance des titres de compétence étrangers du Canada ont été divulgués dans un rapport en 2007 présenté par la Direction de l'évaluation du programme de RHDSC. Selon les conclusions émises dans ce rapport, les activités du PRTCE ont été, dans l'ensemble, conformes aux principaux objectifs, et la méthode de partenariat adoptée par le PRTCE

convient au contexte canadien étant donné que plusieurs intervenants (gouvernements provinciaux et territoriaux, organismes de réglementation professionnelle, établissements d'enseignement postsecondaire, employeurs et organismes de services aux immigrants) participent à la reconnaissance des titres de compétence étrangers. L'évaluation a aussi permis de conclure que l'approche ciblée du PRTCE en vue de reconnaître les titres de compétence pour les principales professions aux prises avec une pénurie importante est appropriée, bien que la désignation des autres professions à cibler semble tarder. Le rapport suggère également des améliorations à la structure pour la mesure du rendement.

Les intervenants consultés pour l'évaluation du PRTCE n'étaient pas tous d'accord et ils ont montré peu de certitude, notamment en ce qui concerne :

- le développement de processus de reconnaissance pancanadiens normalisés pour les professions ciblées;
- l'augmentation de la capacité des secteurs d'activité/employeurs/organismes de réglementation à évaluer et à reconnaître la formation à l'étranger en vue de répondre aux besoins; et
- la réduction des obstacles pour accéder au marché du travail.

Ces questions sont traitées plus en détail dans la troisième partie de ce rapport, où les suggestions des sources d'information clés pour l'amélioration des processus de reconnaissance des équivalences de cours sont abordées.

### **Évaluation des titres de compétence étrangers**

Les pratiques d'évaluation des titres de compétence étrangers peuvent varier au Canada, selon que la profession est réglementée ou est un corps de métier, et selon la province ou le territoire de résidence. Le manque d'outils communs pour évaluer les titres de compétence acquis au niveau international représente un autre défi, tant pour les immigrants s'établissant au Canada que pour les institutions et organismes qui essaient d'appuyer la mobilité des étudiants canadiens. Nous avons besoin d'un mécanisme permettant de reconnaître et d'évaluer les titres de compétence internationaux de manière efficace et uniforme dans l'ensemble des provinces et territoires du Canada (Hall et Pedersen, 2005).

La décision finale concernant l'évaluation des titres de compétence pour les fins d'admission aux études postsecondaires revient aux établissements d'enseignement. Afin d'assurer la reconnaissance, plusieurs défis se posent aux établissements :

- déterminer l'authenticité des titres de compétence;
- déterminer si l'établissement d'enseignement ayant conféré le titre est reconnu/accrédité;
- confirmer et comprendre les programmes internationaux et leurs exigences relatives à l'évaluation;
- comparer les échelles de classement et établir la fiabilité des traductions (Hall et Pedersen, 2005).

Il faut également tenir compte des employeurs, car ils jouent aussi un rôle très important dans la reconnaissance des titres de compétence étrangers. Les décisions des employeurs en matière

d'embauche peuvent être prises en fonction de l'acceptation ou du refus de l'évaluation des titres de compétence ainsi que des politiques définissant le niveau de scolarité exigé pour l'employabilité.

Certaines universités et la plupart des établissements d'enseignement collégial au Canada achètent des évaluations de titres de compétence auprès de services d'évaluation canadiens reconnus à des fins d'admission (ACCC, 2004). Les employeurs et les organismes de réglementation ont également recours à ces services. Cependant, les organismes de reconnaissance des titres de compétence jouent seulement un rôle consultatif. Les universités, les organismes de réglementation et les employeurs peuvent refuser d'accepter des recommandations d'équivalences canadiennes en raison de la manière dont l'évaluation des titres de compétence a été effectuée et selon qu'ils ont établi ou non une relation avec les services d'évaluation en question. Les plus grands établissements font leurs propres évaluations à l'interne, tandis que les plus petites universités retiennent davantage les services d'une agence d'évaluation des titres de compétence. Comme plusieurs fournisseurs (agences provinciales/territoriales reconnues, ainsi que des universités, des collèges et des employeurs) offrent ces services et se prononcent sur la reconnaissance des titres, la création d'une structure unique pancanadienne assurant l'uniformité des résultats représente un grand défi.

Les services d'évaluation des titres de compétence mandatés par les gouvernements provinciaux sont établis dans cinq provinces/territoires canadiens, soit le Manitoba, la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Québec et l'Ontario (voir le tableau 1; pour en savoir davantage sur les organismes responsables et les processus utilisés, consultez les annexes C et E). Le service offert en Alberta couvre également la Saskatchewan et les Territoires du Nord-Ouest aux termes d'ententes conclues entre ces gouvernements. Les services d'évaluation des titres de compétence provinciaux/territoriaux forment l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes (ACSED), qui assure l'application de normes de qualité communes.

**Tableau 1. Services provinciaux/territoriaux d'évaluation des titres de compétence**

<b>Services d'évaluation des titres de compétence mandatés par les gouvernements provinciaux</b>
Colombie-Britannique International Credential Evaluation Service (ICES)
Alberta International Qualifications Assessment Service (IQAS) (Les gouvernements de la Saskatchewan et des Territoires du Nord-Ouest offrent également ce service aux termes d'une entente interprovinciale avec l'Alberta.)
Manitoba Service d'évaluation des diplômes du Manitoba (SEDM)
Ontario World Education Services - Canada (WES Canada)
Québec Centre d'expertise sur les formations acquises hors du Québec (CEFAHQ) (Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec)
<b>Autres services reconnus</b>
Comparative Education Service (CES)
Service canadien d'évaluation de documents scolaires internationaux (ICAS)
Ingénieurs Canada (Conseil canadien des ingénieurs)



Le CICDI reconnaît les trois autres services suivants en plus de ceux qui sont mandatés par les gouvernements provinciaux : le Comparative Education Service (CES) de l'Université de Toronto, le Service canadien d'évaluation de documents scolaires internationaux (ICAS) et le Programme d'évaluation des diplômes internationaux en génie (PEDIG), offert par le Conseil canadien des ingénieurs. Tous ces organismes acceptent de se conformer aux principes généraux en matière d'évaluation de diplômes étrangers (CICDI) et au *Cadre d'assurance de la qualité*.

Dans plusieurs provinces et territoires (Alberta, Manitoba et Québec), les services d'évaluation des titres de compétence étrangers sont assurés par une branche du gouvernement provincial. Plusieurs de ces services fonctionnent à titre d'organismes sans but lucratif, tandis que d'autres sont des entreprises à but lucratif. Une seule province (le Manitoba) offre des services d'évaluation gratuits aux résidents de la province qui peuvent démontrer qu'ils ont besoin de ces services. Dans le reste du Canada, les services d'évaluation des titres de compétence sont offerts aux résidents du monde entier moyennant des frais. Seuls deux organismes évaluent les titres de compétence canadiens, mais sur une base peu fréquente.

Abstraction faite des points communs décrits ci-dessus, les services d'évaluation des titres de compétence au Canada ont tous des caractéristiques uniques qui les distinguent. En Colombie-Britannique, les services offerts par l'ICES suivent une méthodologie normalisée qui a été élaborée aux États-Unis. L'organisme World Education Service – Canada (WES) en Ontario est une succursale canadienne d'un établissement exploité aux États-Unis. Le WES se distingue en fournissant un aperçu en ligne des équivalences canadiennes pour les titres de compétence internationaux, un guide de conversion en ligne des années d'études et une base de données contenant des données internationales sur les établissements d'enseignement de 214 pays et territoires couvrant des milliers de titres de compétence et d'échelles de classement. L'ICAS est un organisme à but lucratif de l'Ontario dont les bureaux sont situés dans 13 villes ontariennes et qui conclut des ententes avec certaines associations professionnelles en vue d'offrir des services d'adhésion professionnels dans certaines provinces. L'ICAS traite les évaluations des titres de compétence pour les admissions dans les collèges de l'Ontario depuis 14 ans moyennant des frais qui sont inclus dans les frais d'admission au réseau des collèges ontariens.

Les principes généraux en matière d'évaluation de diplômes étrangers (CICDI) de l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes (ACSED) fournissent une méthode commune pour évaluer des titres de compétence étrangers. Les services reconnus au Canada doivent se conformer aux lignes directrices suivantes :

- situer le diplôme dans le contexte du système d'enseignement dans lequel il a été obtenu, pour tenir compte de sa place relative et de sa fonction par rapport aux autres diplômes de ce système;
- déterminer, dans le pays d'origine, le niveau et le type de diplôme se rapprochant le plus du diplôme étranger, en tenant compte de la raison pour laquelle la reconnaissance est demandée;
- déterminer si les similarités entre un diplôme national et un diplôme étranger sont suffisantes pour autoriser la reconnaissance de ce diplôme;
- tenir compte des pratiques suivies dans des cas similaires pour garantir la cohérence et conserver un répertoire des pratiques antérieures à cette fin. Toute modification substantielle aux pratiques établies doit être justifiée et consignée; et

- tenir compte du statut du programme et de l'établissement dans lesquels le diplôme a été obtenu. Un crédit sera accordé seulement s'il a été obtenu dans un établissement ou dans le cadre d'un programme officiellement reconnu par les autorités compétentes du pays d'origine.

Ces principes doivent être respectés, que le rapport d'évaluation soit produit pour les fins d'un emploi en général, d'une admission dans un établissement d'enseignement secondaire ou postsecondaire, ou d'une autorisation d'exercer une profession réglementée. Le respect des principes ACSED assure une méthode relativement uniforme pour évaluer les titres de compétence. Cependant, les différents résultats de l'évaluation des titres de compétence sont attribuables aux différences entre les renseignements mis à la disposition des évaluateurs, entre les méthodes d'évaluation, entre les interprétations et entre les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux. La reconnaissance des titres de compétence entre les territoires et à l'intérieur d'un même territoire présente également des différences découlant du fait que les établissements d'études postsecondaires canadiens sont entièrement autonomes à l'égard des critères d'admission et, par conséquent, la reconnaissance des titres de compétence est laissée à leur discrétion.

Une étude appelée *Standard pancanadien de qualité pour l'évaluation des titres de compétence internationaux* a été menée en 2008 avec l'aide financière de RHDSC. Cette étude portait sur l'origine des différences entre les méthodes et les résultats d'évaluation des titres de compétence partout au Canada, l'objectif étant d'élaborer une structure pancanadienne et une formule canadienne pour l'évaluation des titres de compétence afin d'assurer des résultats uniformes en cette matière; un compte rendu de ce projet devait être présenté à la fin de 2008.

À l'heure actuelle, les services d'évaluation au Canada ne s'appuient pas sur un processus d'évaluation des titres de compétence entièrement normalisé, quoique les pratiques existantes aient de nombreux points en commun. Conformément aux lignes directrices décrites ci-dessus, les évaluateurs des organismes d'évaluation des titres de compétence au Canada auraient tous comparé la totalité ou une partie des renseignements compris dans la liste ci-dessous, selon l'objet de l'évaluation :

- Statut de reconnaissance/accréditation de l'établissement ou du programme étranger
- Niveau d'études
- Durée des études
- Programme d'études auquel donne accès un titre de compétence
- Contenu du programme général (mais pas le contenu de cours)
- Crédits
- Années d'études
- Comparaison avec les conditions d'admission préalables des cours canadiens

Selon leur finalité, les rapports d'évaluation fournissent les renseignements suivants, en partie ou en totalité :

- Description de l'éducation reçue dans le pays d'origine
- Niveau équivalent des titres de compétence au Canada ou durée des études pour ce niveau
- Équivalences de crédit au Canada
- Années d'études équivalentes au Canada
- Programme équivalent au Canada (peu fréquent)

À tout le moins, tous les services canadiens d'évaluation des titres de compétence étrangers évaluent les diplômes étrangers, produisent un rapport décrivant l'information reçue et suggèrent un niveau d'études équivalent au Canada. Par exemple, un programme suivi dans un autre pays pourrait être considéré comme l'équivalent d'un baccalauréat au Canada, sans préciser s'il s'agit d'un diplôme en arts (et encore moins une discipline spécifique). La plupart des services canadiens ne produisent pas d'équivalences de programmes en raison des difficultés que présentent l'analyse et la comparaison des contenus de cours.

La plupart des services d'évaluation des titres de compétence canadiens reconnus offrent plusieurs types d'évaluations utilisées à différentes fins. Une évaluation générale des titres de compétence étrangers consiste à comparer les études suivies à l'extérieur du Canada avec le niveau d'enseignement au Canada, en comparant les années (durée) et les niveaux d'études dans le pays d'origine, le contenu du programme général et le programme d'études auquel donne accès le titre de compétence. Il s'agit d'une analyse fondée sur l'étude de chaque document; c'est une évaluation de base généralement utilisée par les employeurs et les responsables de l'immigration.

D'autres types d'évaluations des titres de compétence étrangers plus détaillées sont offertes à d'autres fins, comme pour l'admission aux études postsecondaires ou à des cours spécifiques, ou pour la demande d'un transfert de crédits. Des évaluations complètes ou détaillées, qui suggèrent des équivalences de crédit pour chaque cours ainsi qu'en termes d'années d'études, sont offertes aux élèves qui veulent être admis à des études postsecondaires ou qui veulent obtenir des équivalences de cours. Vous trouverez plus de détails au sujet des services d'évaluation des titres de compétence au Canada à l'annexe F.

### **Initiatives récentes en matière d'évaluation des titres de compétence (projet PCIEI)**

Le Projet collégial visant à favoriser l'intégration et l'emploi des immigrants (PCIEI) mis sur pied en Ontario (2008a; 2008b) est une initiative comprenant trois phases visant à améliorer le cheminement vers le système collégial ontarien pour les immigrants formés à l'étranger (IFÉ)<sup>3</sup>. Le projet couvre les services de préparation au moyen d'une transition à l'emploi et de l'accès à la main-d'œuvre (PCIEI, 2008). La deuxième phase a été lancée en 2005, à la suite du recensement d'obstacles au sein du système collégial (phase 1) en 2004. La phase 2 comprend un total de sept projets qui ont pris fin en février 2008; parmi ces projets, deux étaient directement liés à la présente étude. Ces projets sont décrits ci-après.

L'objectif du projet d'évaluation des titres de compétence et des équivalences du PCIEI (PCIEI, 2008b) consistait à apporter et à mettre à l'essai des innovations afin d'améliorer la reconnaissance des

---

<sup>3</sup> Pour de plus amples renseignements sur le projet PCIEI, consultez le site : <http://ciite.ca/home.asp>.

qualifications et de l'apprentissage informel/non formel des immigrants provinciaux formés à l'étranger. Les initiateurs du PCIEI ont reconnu que le système collégial en Ontario a besoin de directives communes ou d'un processus commun pour la reconnaissance de la scolarité aux fins du transfert de crédits et des équivalences, bien qu'un processus commun soit en place pour la reconnaissance des titres de compétence aux fins de l'admission aux collèges publics. Les différences entre les politiques, les procédures et la terminologie des collèges et même des départements au sein d'un même établissement constituent des obstacles à la mobilité des étudiants. C'est pourquoi les immigrants formés à l'étranger doivent parfois faire réévaluer leurs titres de compétence s'ils changent d'établissement et n'ont aucune garantie que l'équivalence sera reconnue dans le cadre du processus. Ce sont les étudiants, bien entendu, qui assument le fardeau financier de ce manque de cohérence.

Les chercheurs chargés du PCIEI ont découvert que les collèges avaient souvent des procédures internes de reconnaissance de la scolarité, mais que ces procédures n'étaient pas systématiquement suivies. La responsabilité d'évaluer les titres de compétence pour déterminer les équivalences était souvent confiée à une faculté individuelle qui n'avait pas les ressources ni l'expérience nécessaires pour établir la validité des titres de compétence et leurs équivalences canadiennes. Le temps consacré aux évaluations était souvent variable, suivant la disponibilité de la faculté individuelle du collège durant l'année. Le PCIEI a donc permis de conclure notamment que les collèges n'ont pas les moyens actuellement d'assurer une évaluation juste, objective et en temps opportun des acquis (PCIEI, 2008b).

Pour normaliser le processus d'évaluation des titres de compétence en vue d'accorder des crédits/équivalences, le PCIEI a créé un outil appelé le Dossier d'éducation et d'expérience (DÉE), qui a été mis à l'essai dans quatre collèges en Ontario. Le DÉE est un modèle comprenant plusieurs sections; certaines doivent être remplies par les élèves, et d'autres par le service professionnel d'évaluation des titres de compétence qui évalue les diplômes. Une section porte sur la langue, et une autre concerne l'expérience de travail.

Selon un sondage auprès des utilisateurs mené après l'essai pilote du DÉE, 70 % des évaluateurs de titres de compétence ont trouvé que le DÉE les avait aidés dans leurs décisions de refuser ou d'accorder un transfert de crédits. (Il est à noter que par « évaluateurs », on entend les coordonnateurs d'un corps professoral ou d'un programme qui sont chargés des prises de décision dans le cadre du système collégial.) Le sondage a révélé que 27 % des évaluateurs estimaient que le DÉE était vraiment suffisant pour prendre des décisions concernant la reconnaissance de la scolarité. Les chercheurs du PCIEI ont également trouvé que l'utilité du DÉE dépendait de la disponibilité de l'information requise pour remplir cet outil et des procédures suivies par le collège. Les chercheurs dans le cadre de ce projet ont recommandé la création d'une base de données provinciale des décisions en matière de transfert de crédits et la centralisation des prises de décisions concernant les titres de compétence dans les bureaux d'admission des collèges (PCIEI, 2008b).

Au cours de l'été 2008, l'équipe de recherche du PCIEI a demandé aux employeurs de faire part de leurs commentaires au sujet de l'outil DÉE et a continué à mettre au point cet outil en collaboration avec le Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO). Le DÉE en ligne devait être mis à la disposition des utilisateurs à l'automne 2008. Les collèges de l'Ontario devaient alors être en mesure de récupérer le formulaire et de l'utiliser pour offrir la reconnaissance des crédits/les équivalences aux élèves immigrants.

## Discussion

Le placement des immigrants dans des programmes professionnels, techniques, universitaires et d'études appliquées dépend de l'efficacité et de l'uniformité des services canadiens d'évaluation des titres de compétence étrangers. La reconnaissance des titres de compétence étrangers étant limitée, il est difficile pour les nouveaux arrivants de miser sur leurs titres de compétence au Canada. Les nouveaux arrivants qualifiés doivent souvent trouver un emploi différent de celui qu'ils occupaient avant d'immigrer au Canada (Statistique Canada, 2003b), et cette situation s'explique principalement par le fait que les processus de reconnaissance des titres de compétence étrangers dressent des obstacles pour les nouveaux arrivants instruits et qualifiés (Statistique Canada, 2005). Il peut être difficile d'évaluer les titres de compétence dans le cas des professions non réglementées, car comme il n'y a pas de normes de compétence pour ces professions, les différences entre les programmes peuvent être énormes.

Une étude très récente (Coombs-Thorne et Warren, 2007) menée à Terre-Neuve-et-Labrador a donné le même résultat, c'est-à-dire que la reconnaissance des titres de compétence au Canada représente un obstacle important pour les nouveaux immigrants. Le rapport recommandait une approche pancanadienne plus uniforme à l'égard de la reconnaissance des titres de compétence étrangers, ainsi que des outils d'évaluation au niveau national et l'ajout d'une approche axée sur les compétences.

Les organismes de réglementation et les conseils sectoriels peuvent développer une méthode d'évaluation et de reconnaissance des titres de compétence étrangers plus uniforme et efficace en créant des outils d'évaluation complets à l'échelle nationale permettant d'évaluer et de vérifier la formation, les compétences et l'expérience qui sont particulières aux immigrants selon le même niveau que les travailleurs canadiens. Cette initiative devrait demander des recherches parmi les méthodes d'évaluation existantes et donner lieu à la possibilité d'élaborer des techniques d'essai de l'évaluation axée sur les compétences dans le cadre de laquelle les candidats pourraient démontrer leurs compétences au cours du processus d'embauche. (Coombs-Thorne et Warren, 2007)

Le Canada dispose d'un système solide de reconnaissance des titres de compétence étrangers qui semble assez bien fonctionner pour les fins d'admission aux études postsecondaires. En Ontario, les élèves qui veulent entrer au collège doivent soumettre leur demande au Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO). Le SACO fait appel au service local d'évaluation des titres de compétence (ICAS) pour évaluer les titres de compétence moyennant des frais afin de traiter la demande initiale. Dans d'autres provinces, les services d'évaluation des titres de compétence sont souvent fournis par les établissements d'enseignement postsecondaire dans le cadre du processus d'admission. Aucun système comparable n'a encore été établi pour donner accès à tous les élèves à une forme de reconnaissance uniforme des titres de compétence aux fins d'établissement des équivalences.

Le processus de reconnaissance des titres de compétence ne fonctionne pas aussi efficacement pour déterminer les équivalences que pour déterminer l'admission aux études postsecondaires. En Ontario, le PCIEI a permis de conclure que le personnel enseignant n'est pas outillé pour évaluer les titres de compétence dans le but de déterminer les équivalences, et que le système collégial n'a pas les ressources nécessaires pour assurer la reconnaissance des titres de compétence étrangers dans ce même dessein. La stratégie proposée consiste plutôt à faire évaluer les diplômes à cette fin par les services d'évaluation des titres de compétence de l'Ontario, qui sont externes aux établissements d'enseignement postsecondaire. Cette amélioration est toutefois apportée en Ontario seulement; les

différences entre territoires demeureront jusqu'à ce qu'une entente soit conclue partout au Canada afin de normaliser l'évaluation des titres de compétence à cette fin.

## Transfert de crédits

Les systèmes de transfert de crédits contribuent à augmenter et à élargir le taux de participation aux études postsecondaires, à éliminer les frais de scolarité et d'études inutiles, à augmenter le taux de réussite des études postsecondaires, à appuyer la mobilité des étudiants et à encourager la poursuite d'un apprentissage continu. Le transfert de crédits est essentiel pour aider les étudiants dans leur parcours pédagogique et leur cheminement entre les programmes et les établissements. De nombreux pays du monde entier ont pris des mesures pour s'assurer que les crédits sont transférables et que les transferts entre les établissements n'obligent pas les étudiants à repartir à zéro dans leur cheminement scolaire. L'incapacité de transférer des crédits de cours crée un obstacle à la mobilité des étudiants.

Le processus de transfert de crédits est fragmenté au Canada, mais il est appuyé par un système commun de calcul des crédits utilisé par les établissements postsecondaires canadiens. Au Canada, trente crédits sont accordés pour une année d'études à temps plein dans un établissement d'enseignement collégial ou universitaire, lorsque cinq cours pour chacun des deux semestres sont achevés avec succès. Le système de crédits au Canada est établi en fonction de l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire selon les heures d'enseignement (ou heures de communication aux étudiants).

## Comparaison des « monnaies d'échange » (monnaie du savoir)

Le concept de « monnaie d'échange », tel qu'il s'applique aux systèmes de transfert de crédits, a fait l'objet de discussions dans le rapport 2007 produit par Junor et Usher. Selon le raisonnement de ces derniers, si les crédits d'études postsecondaires sont une forme de monnaie d'échange, les sénats des établissements peuvent être considérés comme jouant un rôle de banque centrale. Les sénats des établissements sont légalement autorisés à concevoir des programmes individualisés et à définir les conditions d'obtention du diplôme. Ainsi, le sénat peut se réserver le droit de *ne pas* accorder d'équivalences pour les crédits (monnaie) acquis dans un autre établissement, si cette décision vise à assurer que les crédits émis par son établissement sont conformes à certaines normes. De plus, les établissements sont encouragés par les gouvernements, le secteur privé et le marché à offrir des programmes et des cours plus originaux afin d'occuper des créneaux éducatifs qui leur sont propres. Cet objectif ne cadre pas avec celui d'instaurer un système de reconnaissance complète des crédits entre les établissements, les programmes spécialisés étant, par nature, souvent homogènes et intégrés. Ainsi, la reconnaissance des crédits (reconnaissance partielle des titres de compétence) d'un établissement à un autre pourrait à la fois nuire au contenu des programmes spécialisés et atténuer le caractère unique du titre de compétence auquel ils mènent.

Si l'on considère le sénat de chaque établissement comme une banque centrale émettant des crédits en tant que monnaie d'échange, on peut comparer les dispositions de transfert de crédits à trois types de régimes de change. Le premier type est le *taux de change flottant*. Dans ce cas, les établissements donnent une valeur aux crédits internes et évaluent les crédits externes au cas par cas. Au Manitoba, par exemple, où il n'existe aucun organisme officiel de transfert de crédits, les étudiants doivent négocier les équivalences avec chaque établissement. La plupart des provinces canadiennes utilisent un taux de change flottant (voir le tableau 2 ci-après).

**Tableau 2. Transfert de crédits au niveau postsecondaire**

Territoire	Taux de change des crédits		
	Flottant	Fixe	Union monétaire
Colombie-Britannique		X	
Alberta		X	
Saskatchewan	X		
Manitoba	X		
Ontario	X	X <sup>4</sup>	
Québec	X		
Nouveau-Brunswick	X		
Nouvelle-Écosse	X		
Île-du-Prince-Édouard	X	X <sup>5</sup>	
Terre-Neuve-et-Labrador	X		
Nunavut			
Territoires du Nord-Ouest			
Yukon			
Europe	X	X	

Dans le deuxième type de régime, la *taux de change fixe*, la valeur d'un crédit (ou d'une combinaison de crédits) est équivalente à celle d'autres établissements, comme convenu à la suite d'une entente entre les sénats de ces établissements. Ces ententes prévoient souvent la création d'un organisme de surveillance, chargé d'une ou de plusieurs des trois tâches suivantes : communiquer aux apprenants les ententes relatives au transfert de crédits; encourager les établissements à élaborer des politiques et des pratiques relatives à la transférabilité des crédits de cours postsecondaires; se pencher sur les enjeux liés à la recherche sur les études postsecondaires (l'offre, la demande et la mobilité des étudiants) et émettre des recommandations aux décideurs concernant la façon d'accroître l'efficacité globale du système. En Alberta et en Colombie-Britannique (voir le tableau 2), par exemple, certains établissements se sont entendus pour échanger les crédits à leur valeur nominale.

Finalement, le dernier régime de change est carrément une union monétaire. C'est le système monétaire commun à l'Union européenne et, de plus en plus, une monnaie du savoir. Dans ce régime, les crédits sont totalement intégrés. Les établissements postsecondaires en sont un parfait exemple. Les départements reconnaîtront généralement à leur juste valeur les crédits acquis dans d'autres départements d'un même établissement.

<sup>4</sup> Les collèges et universités de l'Ontario tentent progressivement d'établir un système de transfert de crédits plus intégré. Toutefois, il reste du travail à faire aux deux niveaux; en effet, sous de nombreux aspects, le système ontarien demeure un système où le transfert de crédits est flottant.

<sup>5</sup> Une série de programmes de transfert de crédits et de transfert en bloc ainsi que des programmes harmonisés ont été élaborés entre les établissements postsecondaires de l'Île-du-Prince-Édouard et d'autres établissements, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la province.

En ce qui concerne la monnaie du savoir, certains décideurs font valoir que toute autre forme de régime que l'union monétaire, soit un système de reconnaissance complète des crédits entre les établissements, freine la mobilité des étudiants. Ils s'appuient sur le principe controversé selon lequel les crédits sont des éléments de connaissance distincts qui devraient être interchangeables ainsi qu'applicables à divers titres de compétence. D'autres ne partagent pas cette opinion et soutiennent pour leur part que les programmes d'études, ou à tout le moins certains de ces programmes au Canada, sont conçus pour être intégrés. Les crédits de cours ne sont donc pas des éléments distincts, facilement transférables, mais ils constituent plutôt un élément d'un ensemble intégré.

### Transfert entre territoires

Des guides et des conseils pour le transfert de crédits ont été créés dans certains territoires canadiens afin de faciliter les transferts des crédits à l'intérieur de ces territoires (voir le tableau 3 ci-après). Les guides de transfert de crédits sont des publications annuelles (habituellement accompagnées d'une base de données en ligne) dressant la liste des précédents établis pour les transferts en bloc/programmes et pour des cours précis qui sont offerts aux étudiants dans chaque territoire. Les guides fournissent des renseignements sur le système postsecondaire, les politiques de transfert entre établissements et les programmes liés aux écoles secondaires. Les conseils provinciaux responsables du transfert des crédits sont créés par le gouvernement, bien qu'ils n'aient aucun lien de dépendance avec ce dernier. La fonction principale des conseils consiste à faciliter les ententes d'admission, d'articulation et de transfert entre les collèges, les écoles polytechniques et les universités faisant partie de leur territoire.

L'Alberta Council on Admissions and Transfer (ACAT) est chargé de superviser la transférabilité des crédits dans le secteur postsecondaire. L'ACAT surveille l'efficacité des politiques et des pratiques relatives aux admissions et au transfert au sein du système d'éducation postsecondaire provincial. L'approche en matière d'articulation en Alberta, bien qu'en avance selon les critères canadiens, n'est pas aussi complète que celle de la Colombie-Britannique. Des ententes d'articulation ont été conclues entre certaines universités albertaines ainsi que les collèges et les instituts techniques. Dans le cadre de ces ententes, des programmes universitaires particuliers sont élaborés et assurés conjointement par les différents établissements; il revient toutefois aux universités d'accorder les grades qui y correspondent.

La Colombie-Britannique, l'Alberta et la Saskatchewan ont établi des conseils pour les admissions et les transferts. Le British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT) facilite les ententes d'admission, d'articulation et de transfert entre tous les établissements postsecondaires publics de la province<sup>6</sup>. Par ailleurs, le BCCAT prépare et tient à jour un guide de transfert en ligne (*le BC Transfer Guide*), qui fournit les équivalences, entre les universités et les autres établissements de la province, des crédits des cours universitaires de première et de deuxième années. Le transfert de crédits à partir de la troisième année universitaire n'est pas aussi normalisé et est déterminé par chaque établissement.

**Tableau 3. Guides et conseils canadiens pour le transfert de crédits**

Province ou territoire	Guide de transfert	Conseil responsable du transfert
------------------------	--------------------	----------------------------------

<sup>6</sup> Il existe également quelques établissements postsecondaires privés en Colombie-Britannique qui offrent des cours universitaires transférables à des universités publiques.



Colombie-Britannique	X	X
Alberta	X	X
Saskatchewan	X	X
Manitoba		
Ontario	X	
Québec		
Nouveau-Brunswick	X	
Nouvelle-Écosse		
Île-du-Prince-Édouard		
Terre-Neuve-et-Labrador	X	X*
Nunavut		
Territoires du Nord-Ouest		
Yukon		

\* Dans la région de Terre-Neuve-et-Labrador, l'Articulation, Transfer, and Admissions Committee of the Higher Education Council assume cette responsabilité.

Dans la région de Terre-Neuve-et-Labrador, l'Articulation, Transfer, and Admissions Committee of the Council on Higher Education est chargé des ententes de transfert de crédits au sein du système postsecondaire provincial. Aucun conseil ne s'occupe du transfert des crédits dans les provinces maritimes, mais certaines responsabilités pour cette région (provinces de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard) relèvent du Maritime Provinces Higher Education Council et de l'Atlantic Consortium of Community Colleges (ACCC). Les autres territoires canadiens n'ont pas de services centralisés, mais divers autres organismes responsables de l'enseignement postsecondaire assument certaines responsabilités en matière de transfert de crédits.

En 2006, un organisme pancanadien a été formé pour appuyer le transfert de crédits national au Canada. Le Pan-Canadian Consortium on Admissions and Transfer (PCCAT) est un mécanisme de réseautage professionnel dont le mandat consiste à élaborer des politiques et des pratiques visant à appuyer l'avancement des méthodes d'admission et de transfert entre les territoires (CMEC, 2007a). Le PCCAT n'a toutefois aucun pouvoir juridique ou décisionnel sur les provinces; il a pour mission de partager l'information.

### Ententes d'articulation

La distinction entre les programmes de deux ans et de quatre ans au niveau collégial en Alberta et en Colombie-Britannique (incluant les programmes de transfert au niveau universitaire) a été établie pour permettre aux étudiants de commencer leurs cours dans un collège et ensuite les terminer au niveau universitaire. Ces systèmes n'ont pas été conçus pour permettre le transfert de crédits entre des universités. Par conséquent, les ententes de transfert de crédits, aussi appelées ententes d'articulation, sont très spécifiques et sont conclues entre deux universités, deux collèges et même pour deux cours. Quelques ententes, le cas échéant, abordent le problème de reconnaissance des préalables. Les ententes de transfert varient grandement en ce qui concerne la distance – en termes d'étude et d'établissement – sur laquelle un crédit peut être transféré.

Les ententes d'articulation jouent un rôle clé dans le transfert des crédits au Canada. Par exemple, les ententes relatives à la reconnaissance de crédits en Ontario se négocient entre établissements, mais les

collèges communautaires, les écoles polytechniques et les universités intéressés ont conclu une série d'ententes de transfert de crédits. Ces ententes se négocient surtout de manière ponctuelle. Les établissements ontariens offrent également un service de reconnaissance des crédits sous la forme de programmes conjoints/intégrés. Grâce à ceux-ci, deux programmes distincts offerts dans deux types d'établissements (par exemple, un collège et une université) sont intégrés dans un même programme. Dans le cadre de ces dispositions, l'étudiant reçoit un seul diplôme de deux établissements différents pour une période d'études déterminée.

Certaines ententes d'articulation sont régionales. Par exemple, dans les Maritimes, les quatre systèmes collégiaux des provinces, notamment le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, le Holland College (Île-du-Prince-Édouard), le College of the North Atlantic (Terre-Neuve-et-Labrador) et le Nova Scotia Community College s'engagent formellement à reconnaître les transferts de crédits pour tous les cours des programmes autorisés. À l'Île-du-Prince-Édouard, un nombre limité d'ententes d'articulation pour des programmes et des cours conjoints ont été conclues entre l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, la seule université de la province, et le Holland College. Par ailleurs, l'Université s'est engagée à reconnaître les crédits accordés par toute autre université canadienne.

Un effort de coopération a été fait pour améliorer aussi l'équivalence des programmes dans des secteurs d'activité précis. Dans le secteur du tourisme et de l'accueil, par exemple, le British Columbia Tourism Learning System (TLS) est un bon exemple de passage vers l'articulation et la mobilité des programmes et des normes de l'industrie, et cette tendance s'étend partout dans l'Ouest (Hall et Pedersen, 2005). Les établissements dans la région de l'Atlantique collaborent à l'échange d'étudiants et à des programmes de coopération, et nous permet de croire que l'on pourrait y implanter un système de transfert de crédits régional. Hall et Pedersen (2005) ont constaté que le centre du Canada était la région qui progressait le plus lentement pour ce qui est des initiatives de coopération pour la mobilité des étudiants et le transfert des crédits.

En 2005, Hall et Pedersen signalaient que les programmes de tourisme et d'accueil au Canada avaient commencé à inclure des études internationales et pangouvernementales ou des conditions de coopération dans leur programmation. On prévoyait que ces initiatives pourraient favoriser le développement d'un système de transfert de crédits efficace. L'intervention du gouvernement ou des organismes parapublics, sous forme de conseils responsables du transfert des crédits, peut contribuer à améliorer la mobilité, mais finalement, l'efficacité des systèmes de transfert de crédits est très limitée si les établissements n'adhèrent pas complètement au processus. Cela signifie que plusieurs développements récents et surprenants à l'appui de la mobilité des étudiants (le projet Tuning en Europe, par exemple) ont été réalisés par des universités plutôt que par le gouvernement. Dans le cas des initiatives gouvernementales, celles-ci semblent souvent avoir fait suite à une certaine commission nationale sur les études postsecondaires, dans le cadre de laquelle l'enjeu de la mobilité a été soulevé.

### **Processus de transfert provinciaux/territoriaux**

L'éducation relève des provinces/territoires qui, par conséquent, sont chargés d'élaborer des politiques et des mécanismes pour améliorer les systèmes de reconnaissance des apprentissages. Les systèmes de transfert de crédits fonctionnent encore surtout à l'intérieur des provinces/territoires au Canada, bien que certaines ententes de transfert entre territoires aient été conclues. Cependant, le protocole sur la transférabilité des crédits établi par le Conseil des ministres (1995) – aussi appelé l'accord de Victoria – a prévu le transfert des crédits universitaires de première et deuxième années entre la plupart des établissements canadiens de niveau tertiaire. En pratique, la plupart des universités canadiennes reconnaissent les crédits d'autres universités, à condition que ces crédits s'inscrivent dans le cadre du programme de l'étudiant, qu'ils aient été obtenus dans une certaine période et que le grade ainsi

complété satisfasse aux exigences minimales du grade de l'établissement. Les demandes de transfert de crédits sont évaluées au cas par cas lorsque la demande d'admission est soumise par l'étudiant.

Les membres de l'Association of Canadian Public Polytechnic Institutes ont signé un protocole distinct sur la mobilité et la transférabilité s'appuyant sur le protocole établi par le Conseil des ministres en 2004. Les collèges canadiens fonctionnant à l'aide de fonds publics ont également signé un protocole pancanadien sur la mobilité et la transférabilité, aux termes duquel ils ont convenu de maximiser la reconnaissance et le transfert des apprentissages acquis dans le cadre d'une éducation formelle, d'une formation en cours d'emploi, d'un emploi et d'une expérience de vie. Aux termes de ce protocole, les collèges publics ont convenu d'effectuer les transferts de crédits des cours et programmes en fonction des équivalences relatives aux niveaux d'études, aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes et aux objectifs d'apprentissage. Cette méthode permet de reconnaître toutes les formes d'apprentissage formel et informel, comme l'autoformation, l'enseignement en milieu de travail, la formation et toute autre expérience de vie. En 2004, les écoles polytechniques du Canada ont également signé leur propre entente à l'appui de la mobilité universitaire à l'échelle nationale.

Les étudiants ne bénéficient pas tous des avantages du transfert des crédits. Pour un grand nombre d'entre eux, les options de transfert de crédits vont dans tous les sens étant donné que le Canada n'a pas de monnaie commune claire pour tous les crédits d'études postsecondaires. En raison de l'absence d'une monnaie du savoir commune au Canada, les crédits sont traités différemment entre les divers établissements (par exemple, entre les collèges communautaires et les instituts techniques ou les universités), entre les provinces (par exemple, entre la Colombie-Britannique et l'Ontario ou la Nouvelle-Écosse) et entre les pays (par exemple, entre le Canada et les États-Unis ou la France).

Au Canada, la capacité des étudiants de niveau postsecondaire à obtenir des équivalences entre les établissements diffère selon l'endroit où ils étudient et l'établissement où ils veulent étudier. Certains étudiants au niveau postsecondaire bénéficient d'ententes provinciales relatives au transfert de crédits. Ainsi, il est beaucoup plus facile pour les étudiants de l'Alberta et de la Colombie-Britannique de transférer des crédits entre des établissements dans leur province respective. Les ententes de la Colombie-Britannique et de l'Alberta relatives au transfert, bien qu'elles facilitent le transfert de crédits, n'ont toutefois réglé qu'en partie la question du transfert de cours préalables. Le collège du Yukon a conclu des ententes de transfert avec toutes les universités de la Colombie-Britannique.

La Saskatchewan et l'Ontario ont les éléments essentiels de programmes de transfert de crédits, mais ces provinces restent encore loin derrière l'Alberta et la Colombie-Britannique. Les étudiants des autres territoires canadiens doivent s'accommoder d'une série d'ententes isolées entre les institutions des différentes provinces, aucune tentative d'instaurer une approche systémique n'ayant été faite nulle part pour régler la question du transfert des préalables.

Les limites des ententes de transfert de crédits existent encore au Canada, où la transférabilité des crédits est considérée comme un défi à surmonter en raison du nombre de partenaires devant être mobilisés pour trouver une solution. Bien que les transferts de crédits soient encouragés centralement, ils demeurent un processus local et, par conséquent, fragmenté.

### **Transfert de crédits dans l'enseignement transnational**

L'enseignement supérieur fait l'objet d'une réorientation, se tournant vers la mondialisation et l'internationalisation. Dans de nombreux pays, dont le Canada, on remarque un intérêt grandissant pour les échanges internationaux d'étudiants dans le cadre d'offres d'enseignement transnational. À l'heure actuelle, aucune stratégie pancanadienne n'a été mise en place pour appuyer le transfert des crédits

obtenus à l'étranger par les étudiants canadiens. Le transfert des crédits gagnés à l'étranger est traité au niveau de l'établissement, du département ou même de la faculté administrative (surtout dans les universités). Les étudiants ont ainsi des attentes incertaines quant à la reconnaissance probable des études faites à l'étranger par leur établissement d'attache au Canada (Andrée, 2006). Comme aucune approche systématique n'est suivie, le transfert de crédits pour les étudiants canadiens qui étudient à l'étranger est comparable à la manière dont l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) est traitée actuellement au Canada. Autrement dit, il n'existe aucun arrangement, aucune entente commune ni politique globale pour assurer la reconnaissance complète des crédits et des apprentissages dans le cadre de l'enseignement (ou de la formation) transnational.

## Discussion

Les crédits permettent souvent à l'étudiant de poursuivre ses études universitaires; ils mènent à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. Pour un diplôme traditionnel de quatre ans, le quart du total des crédits exigés peut être obtenu au cours d'une année type d'études, et les modules, auxquels un certain nombre de crédits sont rattachés, sont conçus pour permettre aux étudiants qui les réussissent d'obtenir le nombre voulu de crédits à la fin de l'année. Un plafond est habituellement établi pour les crédits transférés, reposant sur les études temporaires effectuées dans une université autre que celle où les étudiants obtiendront leur diplôme. Par exemple, l'université de Regina impose une limite maximale de 60 heures de crédits transférables (la moitié d'un programme de quatre ans menant à un grade de premier cycle).

L'obstacle à la mobilité des crédits est double. Il est en partie imputable au besoin de faire reconnaître aux établissements les crédits émis ailleurs. Mais même si une reconnaissance mutuelle et universelle des crédits existait, il resterait un deuxième obstacle : celui de la reconnaissance des cours préalables. Ce dernier obstacle pose un problème plus complexe qui n'a pas été abordé sérieusement dans aucun des territoires canadiens.

Les recherches antérieures font valoir qu'un système de transfert de crédits pancanadien, appuyé par une base de données centrale propre au secteur d'activité sur les ententes d'articulation fournissant des modèles et des renseignements, pourrait soutenir la mobilité des travailleurs immigrants et faciliter l'articulation et le transfert des crédits dans le système postsecondaire et entre les systèmes d'éducation et le milieu de travail (Hall et Pedersen, 2005). Un manque de confiance et de respect mutuel entre de nombreux enseignants canadiens ainsi que la réticence de la part d'un grand nombre d'autorités scolaires à reconnaître la qualité des établissements des autres segments du système d'éducation constituent un obstacle important au développement d'un système de transfert de crédits pancanadien jusqu'à maintenant (Hall et Pedersen, 2005).

Le problème que pose la confiance limitée entre les programmes et les établissements crée un obstacle considérable qui limite les transferts de crédits entre les programmes, les établissements et les territoires. Les informateurs clés interrogés dans le cadre de cette recherche ont relevé les problèmes suivants en matière de confiance, qui représentent des obstacles aux transferts de crédits entre les programmes et les établissements :

- manque de confiance dans la qualité et la comparabilité des programmes collégiaux de la part de nombreuses universités;
- manque de confiance dans la qualité de certains programmes universitaires de la part d'autres universités;

- manque de confiance dans la qualité et la comparabilité de certains programmes offerts par des collèges publics de la part de certains autres collèges publics;
- manque de confiance dans la qualité et la comparabilité de programmes privés de la part de nombreux programmes publics;
- manque de confiance dans les crédits obtenus dans le cadre de l'ÉRA de la part de certaines universités.

Les transferts de crédits dépendent de l'établissement d'ententes d'articulation spécifiques entre les programmes. Un grand nombre des informateurs clés canadiens interrogés pour ce projet ont affirmé catégoriquement que les ententes d'articulation sont trop compliquées et coûtent cher en temps et en organisation. Par ailleurs, les informateurs ont déploré le fait que les dispositions de transfert de crédits entre les établissements postsecondaires dépendaient souvent des relations personnelles entre les gens, ou de l'initiative de petits groupes de personnes qui décident de collaborer, étant donné que ce processus n'est pas systématique ni d'une grande portée. Une autre préoccupation soulevée porte sur le fait que les collèges privés canadiens ne sont pas tous membres de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC); si les collèges canadiens ne s'engagent pas à s'efforcer d'élargir les ententes de transfert de crédits, la portée d'une entente de transfert pancanadienne sera inévitablement limitée.

Non seulement le Canada n'a pas de système de transfert de crédits pancanadien, mais il ne fait aucun doute qu'il s'agit d'un objectif difficile à atteindre. Certains des éléments fondamentaux potentiels d'un système de transférabilité pancanadien peuvent exister, mais un énorme travail doit encore être effectué pour bâtir la confiance, y compris l'élaboration d'un cadre national de qualifications à part entière et le développement de directives communes en matière d'assurance de la qualité et d'organismes de surveillance. Le Canada a actuellement besoin d'un cadre national détaillé de qualifications englobant tous les niveaux d'études postsecondaires, bien que l'Ontario ait pris les devants pour la création d'un tel cadre. La construction de systèmes de transfert de crédits nécessite des ressources, à la fois en temps et en argent. Cet exercice n'est pas bien adapté à une approche descendante, mais il semble que des alliances pancanadiennes soient nécessaires pour établir des ententes et ouvrir la voie au changement. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, il sera essentiel d'obtenir le soutien des intervenants des établissements et des provinces ainsi que des étudiants afin d'arriver à un consensus à l'échelle du pays.

Les conditions nécessaires à un important progrès dans la transférabilité des crédits ne semblent pas être en place actuellement au Canada. Les collèges communautaires et les écoles polytechniques semblent certes intéressés à faire progresser ce dossier, mais principalement aux fins des échelons de l'enseignement (processus local en grande partie), plutôt que pour la mobilité géographique. Il ne semble pas y avoir une grande volonté parmi les autres principaux intervenants du secteur de l'éducation – universités, groupes d'étudiants et gouvernements provinciaux – de voir la mise en place d'un système de transfert de crédits pancanadien. Le gouvernement fédéral ne semble pas non plus particulièrement intéressé. Ce ne sont pas là des critiques, mais une réalité : le gouvernement fédéral dispose d'un plus grand nombre d'outils pour faciliter les mouvements du marché du travail que ceux des étudiants. Quoi qu'il en soit, le gouvernement fédéral a besoin de la collaboration des gouvernements provinciaux et territoriaux pour faire face aux obstacles de la mobilité.

## **Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA)**

Au Canada, comme en Europe, l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) est également désignée sous d'autres noms tels que « reconnaissance des acquis (RA) », « reconnaissance des apprentissages », et « évaluation des connaissances acquises ». L'Évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) est le processus de reconnaissance des apprentissages informels et non formels en vue de l'obtention d'un crédit de cours ou d'un titre de compétence. L'apprentissage non formel est un apprentissage intentionnel structuré qui se fait à l'extérieur d'un système d'enseignement et de formation officiel. L'apprentissage informel s'effectue dans le cadre des activités de la vie quotidienne, dont les activités professionnelles et bénévoles, les activités familiales ou les loisirs. Les apprentissages informels et non formels peuvent tous deux être évalués au moyen de l'ÉRA, car aucune distinction n'est nécessairement établie entre ces deux types d'apprentissage pour les fins de l'évaluation. L'ÉRA pourrait couvrir également la reconnaissance des apprentissages acquis dans le cadre d'un apprentissage formel, par exemple, pour évaluer et reconnaître les titres de compétence qui ne seraient pas considérés comme suffisamment récents ou pertinents pour un programme d'études local. L'ÉRA peut mener au consentement de crédits pour les connaissances et les aptitudes acquises dans le cadre de telles expériences.

Tout comme la reconnaissance des titres de compétence étrangers, l'ÉRA concerne un large éventail d'intervenants (présentés au tableau 4 ci-après) : établissements d'enseignement postsecondaire, services de l'éducation permanente, organismes communautaires, services d'immigration, employeurs, commissions d'apprentissage, associations professionnelles, conseils sectoriels et agences de placement. L'ÉRA est principalement offerte par les établissements d'enseignement postsecondaire, mais elle peut aussi être utilisée par les employeurs de l'industrie, le gouvernement et les organismes de réglementation. L'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA)<sup>7</sup> est un organisme pancanadien agissant à titre de ressource nationale, de soutien au réseautage et de référentiel d'information national sur les activités d'ÉRA au Canada.

### ***Fournisseurs de l'ÉRA***

Les établissements d'enseignement sont chargés d'octroyer des crédits et des équivalences pour les apprentissages informels et non formels. Les organismes d'apprentissage peuvent accorder des crédits d'ÉRA pour l'expérience de travail. Aucune structure n'est établie pour les ententes sectorielles concernant les crédits pour les apprentissages non formels et informels. Certains organismes de réglementation utilisent le processus d'ÉRA pour évaluer ces types d'apprentissage et font appel à des services d'évaluation des titres de compétence pour évaluer les apprentissages scolaires. D'autres organismes de réglementation évaluent eux-mêmes les titres de compétence et ont recours à des services d'ÉRA externes, alors que d'autres organismes effectuent eux-mêmes ces deux formes d'évaluation (CMEC, 2007c).

La plupart des établissements d'enseignement postsecondaire offrent l'ÉRA pour les fins d'admission et l'octroi de crédits universitaires. Les collèges et universités intéressés à recruter un plus grand nombre d'apprenants adultes ont commencé à offrir des services d'évaluation et de reconnaissance des acquis

---

<sup>7</sup> De plus amples renseignements au sujet de la CAPLA sont accessibles en ligne à <http://www.capla.ca/>.

(ÉRA). Il y a toutefois quelques exceptions, comme à l'Université de Winnipeg, qui a restreint les services d'ÉRA depuis 1999 à l'octroi de crédits de cours, excluant l'admission à un programme (CMEC, 2007c).

Les établissements d'enseignement collégial canadiens sont les plus grands fournisseurs d'ÉRA au niveau post-secondaire. L'ÉRA est offert dans la plupart des collèges communautaires canadiens pour au moins quelques programmes (CMEC, 2007c), et les collèges effectuent la majorité des ÉRA utilisées dans les établissements d'enseignement postsecondaire. En Ontario, tous les collèges publics fournissent les services d'ÉRA, et la plupart appliquent les politiques d'ÉRA prévoyant l'évaluation pour l'admission à un programme (en fonction des préalables) et pour l'établissement des équivalences.

Les programmes appliqués qui préparent les étudiants à des carrières spécifiques ou aux métiers, dont un grand nombre sont offerts par les collèges, sont en général bien adaptés à l'ÉRA. Les crédits de cours peuvent être obtenus dans certaines écoles canadiennes par le biais de l'ÉRA pour des programmes menant à un certificat ou un diplôme tels que les programmes d'administration, d'assistance juridique, de travail social, de réhabilitation, d'aide à l'enseignement, de la petite enfance et d'accueil. Il est beaucoup plus difficile d'obtenir le transfert de crédits pour des programmes d'arts libéraux d'après la reconnaissance des acquis, bien qu'en Alberta, l'université d'Athabasca travaille à réduire les obstacles à l'application de l'ÉRA pour les programmes de formation générale offerts par les universités (ACAT, 2005).

Le commerce et l'industrie sont également concernés par l'application de l'ÉRA. Certains employeurs offrent des services d'ÉRA aux Canadiens qui postulent un emploi dans une autre province ou un autre territoire. La province du Manitoba prévoit augmenter la capacité de l'industrie à offrir l'ÉRA en intégrant la méthode d'ÉRA utilisée par les organismes de réglementation des entreprises et du marché du travail, les conseils sectoriels et les commissions d'apprentissage (CMEC, 2007c). Au Nouveau-Brunswick, le commerce et l'industrie envisagent l'utilisation de l'ÉRA pour déterminer les aptitudes et compétences des employés en vue de les améliorer. Au niveau national, l'association des manufacturiers et exportateurs du Canada prépare un guide visant à expliquer le bien-fondé de l'embauche de travailleurs formés à l'étranger. Ce guide donnera également des conseils pratiques sur la manière dont les employeurs peuvent reconnaître et intégrer les compétences des travailleurs formés à l'étranger afin de répondre aux besoins des entreprises locales et aux besoins en compétences (CMEC, 2007c).

Les intervenants canadiens soutiennent que la réussite de l'ÉRA repose sur les partenariats comprenant entre autres les établissements d'enseignement postsecondaire, les entreprises, le marché du travail, tous les paliers de gouvernement, le secteur de l'éducation et les associations professionnelles (Kennedy, 2003). Les organismes d'attribution du droit d'exercice/de reconnaissance professionnelle offrant l'ÉRA n'ont jamais aligné leurs pratiques d'ÉRA sur celles des établissements d'enseignement. Cependant, pour certaines professions réglementées, les programmes d'études ont été alignés sur les compétences établies à l'échelle nationale (CMEC, 2007c). Le gouvernement, les organismes de réglementation, les commissions d'apprentissage et l'industrie qui appliquent l'ÉRA travaillent également parfois en partenariat avec les établissements d'enseignement postsecondaire. Par ailleurs, l'information au sujet des autres partenariats semblables formés pour appuyer et élargir l'utilisation de l'ÉRA au Canada est bien insuffisante.

**Tableau 4. Intervenants engagés dans l'ÉRA**

Fournisseurs des apprentissages informels et non formels	Responsables de la reconnaissance	Principaux utilisateurs	Autorités de réglementation	Types de reconnaissance
<ul style="list-style-type: none"> <li>Établissements d'enseignement postsecondaire</li> <li>Services de l'éducation permanente</li> <li>Formation en milieu de travail</li> <li>Associations professionnelles / perfectionnement professionnel</li> <li>Partenariats sectoriels</li> <li>Agences de placement</li> <li>Organismes communautaires</li> <li>Bibliothèques</li> </ul>	Établissements d'enseignement postsecondaire Organismes de réglementation Organisations professionnelles Commission d'apprentissage et des métiers Employeurs Sociétés ouvertes et fermées	Étudiants Apprenants adultes Travailleurs Chercheurs d'emploi	Commission d'apprentissage et des métiers Institutions / établissements Organismes de réglementation Organisations professionnelles	Crédits menant à l'obtention d'un certificat / diplôme/ grade Licences Qualifications professionnelles Certificats sans unités Emploi

Source : OCDE Saskatchewan, Canada. Rapport circonstanciel pour l'OCDE (CMEC, 2006e)

Dans certaines provinces, les organismes d'attribution du droit d'exercice et de reconnaissance professionnelle utiliseraient l'ÉRA pour évaluer les connaissances et les compétences des candidats possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale. L'ÉRA peut jouer un rôle dans la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires, mais peu de données reflètent dans quelle mesure ce processus est utilisé à cette fin. En cas de différences dans les normes professionnelles entre deux territoires, l'ÉRA peut servir à déterminer si des travailleurs possèdent les compétences nécessaires en fonction de leur apprentissage informel ou non formel, même si ces compétences ne faisaient pas partie des normes professionnelles dans le territoire où le titre de compétence a été obtenu (Grady et Macmillan, 2008).

### Formes de reconnaissance

Au Canada, la reconnaissance des acquis non formels et informels conduit principalement à l'obtention de crédits postsecondaires, le plus souvent des crédits de niveau collégial ou appartenant à des certificats et des diplômes. Cependant, il est rare que des grades universitaires de premier cycle soient entièrement octroyés en fonction de l'ÉRA (CMEC, 2007c). Les transferts de crédits octroyés dans d'autres disciplines ou la reconnaissance en bloc de la formation dans l'industrie peuvent être obtenus dans le cadre des apprentissages. Le transfert de crédits généraux ou non assignés ainsi que les crédits pour les objectifs d'apprentissage particuliers des cours, des modules ou des programmes peuvent être accordés (CMEC, 2007c). Dans certains collèges, l'ÉRA mène à l'attribution de crédits qui sont versés au dossier faisant état du niveau d'études de l'étudiant au Canada. Dans d'autres cas, le processus de reconnaissance informelle de l'ÉRA mène uniquement à l'exemption de cours, non à des crédits, ce qui entraîne des difficultés évidentes pour les étudiants transférés.

Le nombre de crédits transférés pouvant être accordés selon l'ÉRA varie d'un territoire à un autre. En général, le nombre de crédits pouvant être attribués est plafonné par l'établissement d'enseignement et le territoire (CMEC, 2007c). Le nombre exact de crédits pouvant être obtenus aux termes de l'ÉRA est déterminé par chaque établissement d'enseignement. Une proportion allant de 50 % à 75 % d'un titre



de compétence (sous réserve des conditions de résidence) peut être obtenue dans le cadre de certains programmes postsecondaires grâce aux crédits accordés selon l'ÉRA. Les conditions de résidence constituent un obstacle à la proportion de la reconnaissance des apprentissages pouvant être accordée aux fins des équivalences. La plupart des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens exigent que les étudiants suivent de 25 % à 50 % du programme menant à un diplôme dans l'établissement qui délivre ce diplôme. Les plafonds imposés sur les crédits disponibles en fonction de l'ÉRA sont aussi parfois appliqués en limitant l'ÉRA pour certains programmes ou en limitant l'utilisation du processus d'ÉRA (ACAT, 2005). Plusieurs informateurs clés interrogés dans le cadre de cette recherche soutiennent qu'il devrait être possible d'accorder la totalité d'un titre de compétence en fonction de l'ÉRA.

Un autre problème limitant l'application de l'ÉRA réside dans le fait que les systèmes d'éducation ne peuvent facilement fournir des programmes adaptés aux étudiants qui obtiennent la reconnaissance de certains cours qu'ils doivent suivre au cours d'une année donnée. En raison d'une incompatibilité avec la façon dont l'enseignement postsecondaire est organisé et financé, les informateurs clés expliquent qu'il peut être très difficile pour les collèges d'accommoder les étudiants qui obtiennent des crédits partiels pour une année donnée. Cette situation est imputable au financement des programmes et au Programme canadien de prêts aux étudiants, qui ne soutiennent pas les programmes partiels. Par conséquent, certains collèges ne peuvent accepter des étudiants à temps partiel.

Dans l'ensemble du Canada, il n'existe ni politique ni norme visant à uniformiser l'application et la reconnaissance de l'ÉRA au niveau postsecondaire. Certains organismes de réglementation acceptent les apprentissages non formel et informel en tant qu'équivalent de travaux de cours si des résultats équivalents en matière de connaissance et de compétences peuvent être démontrés à l'aide de l'ÉRA, mais cette décision varie selon la profession et la province (CMEC, 2007c). Le protocole pancanadien sur la mobilité et la transférabilité appuie le transfert automatique des crédits qui sont acquis par le biais de l'ÉRA dans l'ensemble des établissements, ce qui demande aux établissements qui refusent le transfert des crédits selon l'ÉRA de justifier ce refus. Les questions soulevées au sujet de la valeur des crédits consentis par l'ÉRA portent souvent sur des préoccupations touchant le manque d'uniformité des pratiques liées à l'ÉRA (CMEC, 2007c). Pour les fins de l'admission, la plupart des universités ne font pas la distinction entre les crédits établis en fonction de travaux de cours ou du processus d'ÉRA, ce qui peut découler d'une politique de l'université ou, parfois, de l'impossibilité de distinguer les crédits d'ÉRA des autres types de crédits (CMEC, 2007c).

La reconnaissance des compétences acquises dans le cadre d'un apprentissage formel, non formel ou informel est accordée par les employeurs. L'industrie a reçu des incitatifs et des outils pour encourager la reconnaissance de compétences acquises au cours de ces apprentissages (CMEC, 2007c). Afin de promouvoir l'uniformité, le gouvernement du Canada soutient l'élaboration de normes et l'uniformisation des évaluations des compétences par les conseils sectoriels canadiens.

### **Outils et processus d'ÉRA**

L'admissibilité de chacun à l'ÉRA dépend des politiques et pratiques en place dans les territoires canadiens et dans les établissements d'enseignement. Certains établissements et provinces exigent que les candidats soient inscrits en tant qu'étudiants pour avoir droit à l'ÉRA, alors que dans d'autres cas, il faut avoir réussi des cours préalables avant de présenter une demande d'ÉRA (CMEC, 2007c). Les services d'ÉRA sont offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire moyennant des frais de service, habituellement établis pour chaque cours et chaque examen.

Les collèges et les universités utilisent des méthodes d'ÉRA semblables. Les évaluations sont souvent effectuées par les coordonnateurs du personnel enseignant ou des programmes et, par la suite, les coordonnateurs, les directeurs de département ou les doyens des études doivent approuver les résultats. Les méthodes d'évaluation sont définies par chacun des membres du personnel enseignant ou par le département ou les responsables des programmes. Selon le cours et la capacité de l'établissement, des outils sont créés spécialement pour l'ÉRA, ou les outils d'évaluation des cours existants sont utilisés. Le temps nécessaire aux évaluations varie aussi selon le nombre et le type d'évaluations réalisées (CMEC, 2007c).

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont la responsabilité de développer des méthodes et procédures d'ÉRA. Les méthodes utilisées au Canada varient d'une province et d'un territoire à l'autre, et la mesure dans laquelle ces méthodes sont utilisées varie d'un programme et d'un établissement à l'autre. Différents outils d'évaluation sont utilisés pour démontrer les équivalences dans le cadre de l'ÉRA. La liste suivante indique les méthodes et les outils les plus courants :

- examens de la formation offerte en milieu de travail;
- tests de compétence (démonstrations, jeux de rôles, présentations, épreuves de rendement);
- examens de reconnaissance des acquis (cliniques, pratiques, écrits, normalisés, avec mises en situation, oraux, sous forme d'entrevue);
- évaluations de produits (portfolio, recueil de pièces justificatives, échantillon de travail);
- évaluation de mémoire/thèse/rapport;
- évaluation des antécédents de travail (CMEC, 2007c; Riffell, 2007).

Les évaluations de portfolio et les examens d'équivalence sont les deux principales méthodes d'ÉRA. Le recours aux portfolios comme instruments pour déterminer et évaluer les acquis scolaires et autres acquis des étudiants est courant et bien connu dans le milieu de l'enseignement postsecondaire au Canada, en particulier dans les collèges. Les portfolios servent à évaluer les apprentissages informels et non formels des adultes qui font une demande d'admission à un cours ou à un programme de niveau collégial, ou qui veulent obtenir des crédits pour un tel cours ou programme. Les organismes communautaires qui offrent des services aux immigrants s'en servent également pour documenter les connaissances et les compétences qui ne sont pas vérifiables à l'aide de diplômes et d'attestations (CMEC 2007c).

Un portfolio est un recueil organisé d'éléments assemblés par les apprenants permettant de consigner et de vérifier les apprentissages et de faire un lien entre ces apprentissages et les exigences d'un programme d'études ou de formation, une norme de travail ou une qualification professionnelle. Le portfolio est soumis pour demander la reconnaissance des apprentissages professionnels et scolaires; il peut être présenté sous forme de document écrit, d'énoncé des objectifs d'apprentissage ou de compétences, et de documents attestant les apprentissages revendiqués. Les portfolios peuvent inclure des dossiers chronologiques des expériences d'apprentissage importantes, un curriculum vitae, et des dossiers formels et informels sur les acquis. La préparation d'un portfolio est très utilisée, mais c'est un long processus qui peut créer des obstacles aux nouveaux arrivants qui n'ont peut-être pas accès à leurs employeurs ou établissements d'enseignement précédents afin de valider leurs connaissances, leur expérience et leurs compétences.

Le processus de reconnaissance des acquis varie d'un établissement d'enseignement et d'un organisme de réglementation à un autre. Il peut inclure des examens de reconnaissance des acquis et des tests normalisés, des examens de la formation offerte par un employeur, des entrevues et des examens oraux, une évaluation d'un échantillon de travail du demandeur, des tests et démonstrations du rendement, ainsi que des essais. L'évaluation des compétences est une forme courante du processus de reconnaissance des acquis en matière d'éducation et de formation professionnelle. Elle consiste à mesurer des habiletés, des savoirs et des comportements acquis grâce à un apprentissage formel ou non formel, par l'expérience pratique ou par d'autres moyens pour déterminer si la personne possède la compétence requise pour exercer un métier ou une profession ou être admise à un programme d'études, ou pour déterminer ses besoins de formation. Cette évaluation peut prendre la forme d'une épreuve de rendement ou d'un examen basé sur des tâches, ou d'une combinaison de ces deux méthodes.

L'ÉRA a pour principe que l'évaluation des compétences et des connaissances devrait être effectuée selon des normes et des critères établis et transparents. Les experts en la matière (souvent le personnel enseignant) sont chargés d'accorder les crédits et de reconnaître les niveaux de compétence. Pour qu'un crédit puisse être octroyé, il doit être approprié compte tenu du contexte dans lequel il est attribué et accepté.

La responsabilité de développer et d'administrer l'ÉRA incombe aux établissements d'enseignement. Les collèges canadiens signalent les défis majeurs que présente l'offre des services d'ÉRA en raison du manque de rigueur dans les normes, les directives et les processus (Hall et Pedersen, 2005). Le coût élevé des services d'ÉRA est un problème majeur auquel doivent faire face les collèges et établissements canadiens. Parmi les autres obstacles, soulignons le temps nécessaire à la prestation des services d'ÉRA et la difficulté de trouver du personnel qualifié pour faire les évaluations. Le fait que la plupart des provinces n'ont aucun cadre provincial pour évaluer les apprentissages informels et non formels rend ce défi encore plus grand.

### **Politique à l'appui des services d'ÉRA**

L'ÉRA est un élément clé de la stratégie d'intégration au marché du travail du gouvernement du Canada. De nombreux territoires ont reconnu le besoin d'améliorer la capacité des fournisseurs de services de reconnaissance des acquis (RA). La stratégie de l'Alberta pour attirer les immigrants et le travail migrant interprovincial en est un exemple. En Alberta, l'objectif de donner accès à l'éducation à tous les Albertains comprend le soutien de la reconnaissance des titres de compétence étrangers et des acquis ainsi que la création d'une structure à l'appui de la capacité des établissements et de l'industrie à reconnaître les acquis (CMEC, 2007c).

Au Canada, les différences entre les provinces/territoires en ce qui concerne la disponibilité de l'ÉRA sont la règle plutôt que l'exception (Hall et Pedersen, 2005). La province du Manitoba est la seule à offrir des services consultatifs en matière d'ÉRA dans tous ses centres d'emploi provinciaux et centres d'éducation des adultes. Les centres d'éducation des adultes offrent également des services d'ÉRA, tout comme certains milieux de travail. Selon un informateur clé ayant des connaissances dans ce domaine, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec sont les provinces qui ont réalisé les plus grands progrès en matière d'ÉRA. Les politiques territoriales à l'appui des services d'ÉRA et de leur accessibilité varient grandement, ce qui laisse entendre que les efforts déployés pour améliorer la coordination entre les systèmes d'ÉRA partout au pays seront laborieux, particulièrement à court terme.

Dans le domaine de l'éducation, les services d'ÉRA sont appuyés par le financement des gouvernements fédéral et provinciaux/territoriaux, mais la responsabilité d'offrir les services d'ÉRA incombe aux établissements d'enseignement. La situation générale de l'ÉRA dans les universités de l'ensemble du Canada a été résumée comme suit : le développement de l'ÉRA dans l'ensemble des universités et à l'intérieur de chacune d'elles est inégal et partiel, tandis que certains établissements participent activement à ce développement, et la plupart sont plus sensibilisés et intéressés qu'auparavant à ce processus (Kennedy, 2003). L'ÉRA est en général moins utilisée dans les universités que dans les collèges, mais certaines universités offrent les services d'ÉRA, surtout pour les programmes d'éducation permanente (CICDI). Dans les établissements d'enseignement utilisant l'ÉRA, ces services ne sont habituellement pas offerts par tous les départements; ils sont dispensés par les facultés, écoles et départements qui ont un plus grand intérêt envers l'ÉRA (l'École d'administration publique de l'université Dalhousie en est un exemple).

Lorsqu'elles sont mises en œuvre, les politiques et procédures des établissements favorisent l'uniformité des services d'ÉRA. Plusieurs universités ont adopté des politiques d'ÉRA officielles (Van Kleef, 2007). Certains établissements ont établi des politiques globales et utilisent activement les principes et pratiques d'ÉRA pour les fins d'admission, de stages et d'équivalences. L'université de Brandon au Manitoba est considérée comme un modèle exemplaire pour sa mise en application de politiques et procédures, l'intégration de l'ÉRA dans chaque école et faculté, et son soutien des étudiants et du personnel enseignant (Kennedy, 2003). L'université d'Athabasca a été désignée comme modèle de meilleure pratique au Canada, grâce à son centre d'accréditation des apprentissages qui coordonne les évaluations et recommande la reconnaissance professionnelle des programmes de formation externe (CMEC, 2007c).

Certaines universités n'utilisent pas l'ÉRA de manière systématique, se fiant plutôt à des processus spéciaux pour reconnaître les acquis des adultes qui veulent être admis ou obtenir des équivalences. La nature décentralisée et non systématique des services d'ÉRA dans les territoires et même dans les établissements pose un réel défi pour la coordination des services d'ÉRA entre les territoires, l'objectif étant d'améliorer la reconnaissance des apprentissages pour les immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale afin d'accroître leur mobilité et leur intégration économique.

### **Disponibilité des données**

Aucune donnée pancanadienne complète n'est disponible au sujet des activités d'ÉRA dans les établissements d'enseignement postsecondaire (ou chez les employeurs ou dans les organismes de réglementation). Des statistiques sur les crédits accordés par le biais de l'ÉRA ne sont disponibles que dans quelques territoires canadiens. Certains territoires/provinces ne disposent d'aucune donnée, et dans les endroits où les données sont recueillies, elles ne sont pas normalisées. L'Alberta, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan peuvent fournir des données de certains établissements, mais l'Ontario est la seule province qui exige la collecte de données sur l'évaluation pour l'ensemble de son territoire (CMEC, 2007c).

Selon une étude commandée par l'Alberta Council of Admissions and Transfer (conseil albertain des admissions et des transferts) (Barrington, 2005), le nombre d'étudiants qui ont obtenu des crédits dans le cadre de l'ÉRA en Alberta varie de deux pour cent dans les plus petits collèges à cinq pour cent dans les collèges comptant un plus grand nombre d'étudiants. La plupart des établissements semblent rendre compte de leurs activités d'ÉRA selon chaque programme. Par exemple, en 2006, la Saskatchewan indiquant que 91 programmes sur 200 utilisaient l'ÉRA sur demande (CMEC, 2006e) pour une certaine proportion d'étudiants. Le Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAST) soulignait

pour sa part que les services d'ÉRA avaient été fournis en 2005 et 2006 à des étudiants en commerce et entrepreneuriat (8 %), en service communautaire (53 %), en sciences industrielles (1 %), en sciences infirmières (6 %), en sciences et santé (31 %), et en technologie (1 %). À l'Université du Nouveau-Brunswick, neuf facultés ont offert les services d'ÉRA aux étudiants inscrits, notamment : sciences infirmières (38 %), arts (20 %), administration des affaires (15 %), enseignement (11 %), informatique (9 %), et génie, foresterie et kinésiologie (7 %) (CMEC, 2006d). La forte demande dans certaines facultés semble refléter la demande sur le marché du travail pour ces titres de compétence.

### **Initiatives récentes en matière d'ÉRA (PCIEI)**

La phase 3 du Projet collégial visant à favoriser l'intégration et l'emploi des immigrants (PCIEI) de l'Ontario porte sur l'évaluation des compétences. Elle a été créée en réponse au besoin reconnu à la phase 2 (projet sur l'évaluation des titres internationaux et l'équivalence) d'améliorer les méthodes d'évaluation des acquis. La phase 2 du PCIEI a été décrite plus tôt à la section portant sur l'évaluation des titres de compétence étrangers du présent rapport. La phase 3 de ce projet se déroulera de 2008 jusqu'en 2009.

D'après l'une des conclusions tirées du PCIEI, l'ÉRA repose principalement sur le portfolio dans les collèges ontariens. Les recherches menées dans le cadre du PCIEI ont permis de conclure que, même si l'ÉRA est un processus donnant un certain pouvoir aux candidats, c'est un processus qui demande également beaucoup de temps en matière d'administration et de suivi. L'accès aux employeurs précédents et aux écoles fréquentées antérieurement constitue un autre obstacle, car il est souvent plus difficile pour les immigrants canadiens que pour les étudiants qui ont obtenu leur éducation et leur expérience de travail au Canada.

L'évaluation du portfolio dans le cadre de l'ÉRA et les autres méthodes d'évaluation des équivalences de cours ne peuvent aboutir qu'à l'octroi de crédits de cours individuels. L'évaluation des compétences, par contre, peut permettre aux candidats d'être évalués selon les exigences d'un programme ou d'une profession, par opposition à un seul cours. L'évaluation des compétences est un processus selon lequel les compétences d'une personne sont comparées à des normes professionnelles. Cette forme d'évaluation permet d'obtenir la reconnaissance des connaissances, des aptitudes et des compétences à l'aide d'examens écrits, de travaux ou de démonstrations pratiques d'une aptitude.

Les évaluations des compétences du PCIEI peuvent donner lieu à plusieurs résultats. Si les compétences du candidat cadrent bien avec les exigences du programme des cours et de la formation, une évaluation pourrait entraîner l'octroi de crédits de cours (programme partiel) ou la recommandation d'un perfectionnement professionnel. L'autre résultat possible pour une personne qui sait démontrer toutes les compétences du programme serait l'octroi d'un titre de compétence pour le programme complet. Une telle évaluation est très avantageuse pour les immigrants dont les compétences sont reconnues à l'échelle internationale et pour les autres candidats soumis à l'ÉRA, et elle laisse voir l'avantage d'intégrer les processus de reconnaissance des apprentissages en y incluant des méthodes de reconnaissance complète des compétences.

Le PCIEI a permis d'élaborer un modèle comprenant un volet écrit et un volet pratique/de démonstration. Des outils d'évaluation sont actuellement mis au point pour une profession réglementée (thérapie respiratoire) et pour une profession non réglementée (technologie du génie mécanique). Ce processus demande beaucoup d'efforts, surtout pour les professions non réglementées, afin de réunir les intervenants pour qu'ils puissent définir des normes professionnelles applicables à l'échelle de la province et préparer des évaluations et des examens reflétant ces normes.

En plus de mener à bien le PCIEI d'évaluation des compétences en 2009, si le modèle d'évaluation des compétences du PCIEI est adopté en Ontario, il restera encore beaucoup à accomplir pour définir les normes et les compétences applicables aux professions non réglementées, et pour mettre au point des outils d'évaluation des compétences pour les professions réglementées et non réglementées. Comme il faudra prévoir beaucoup de temps avant d'atteindre cet objectif pour toutes les professions non réglementées, les efforts seront probablement concentrés d'abord sur les principales professions qui attirent le plus grand nombre d'immigrants formés à l'étranger.

Bien que le PCIEI d'évaluation des compétences cible les immigrants formés à l'extérieur des collèges ontariens, cette initiative favorisera le parcours vers les collèges, qui sont accessibles à tous les étudiants qui n'arrivent pas directement de l'école secondaire. Dans ces conditions, les collèges de l'Ontario ont manifesté leur grand intérêt et leur soutien pour ce projet. Tous les collèges ontariens ont en quelque sorte joué un rôle dans ce projet. Les 24 collèges de l'Ontario sont membres du groupe consultatif, et de 17 à 20 collèges participent à une phase du projet. Le PCIEI est reconnu à l'heure actuelle comme ouvrant la voie au Canada à titre d'exemple des possibilités de changements du système qui relèvent du territoire. À l'extérieur de l'Ontario, l'information au sujet de l'ÉRA et des stratégies est partagée dans une certaine mesure, mais les nouveaux projets et les nouvelles initiatives sont surtout limités au niveau de l'établissement.

## Discussion

Le processus d'ÉRA est de plus en plus utilisé au Canada pour évaluer les acquis des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale lorsque les diplômes et attestations ne sont pas reconnus (CMEC, 2007c). Les étudiants qui reçoivent les services d'ÉRA sont plus susceptibles de participer à l'éducation permanente, de suivre plus de cours et de s'engager dans des études supérieures. L'ÉRA appuie les étudiants qui bénéficient de ces services pour atteindre des objectifs de vie, y compris la conversion en titres de compétence, la reconnaissance professionnelle, l'emploi, l'avancement professionnel et un sentiment accru de compétence (Arscott, Crowther, Young et Ungarian, 2006).

Cependant, l'accès à ce processus demeure assez limité au Canada. De nombreux immigrants trouvent aussi difficile de faire reconnaître leurs titres de compétence et leur expérience lorsqu'ils s'inscrivent à des études ou une formation complémentaires, ou qu'ils cherchent du travail. Pour les professions non réglementées, les immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale doivent souvent se fier au discernement des employeurs qui n'ont pas nécessairement recours aux services d'organismes canadiens reconnus pour la reconnaissance des titres de compétence ou qui n'utilisent pas le processus d'ÉRA (Riffell, 2006).

La reconnaissance limitée des compétences par les établissements d'enseignement postsecondaire constitue un problème à la fois pour les postes réglementés et non réglementés. Bien qu'ils reçoivent peu de demandes relatives à l'ÉRA, certains établissements d'enseignement postsecondaire ont établi des politiques et des systèmes liés à ce processus qui sont bien élaborés. Dans de nombreux autres établissements, les politiques, les procédures et le soutien à la gestion systématique de l'ÉRA présentent des lacunes, ce qui signifie que le processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis pour déterminer les équivalences de cours est souvent administré de manière ponctuelle.

L'Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation (ACOEF) a fait valoir que le manque de collaboration et de coordination entre les employeurs, les organismes de réglementation, les organismes d'accréditation et les établissements d'enseignement à l'égard des processus et procédures

d'évaluation contribue au manque d'uniformité dans le processus de reconnaissance des acquis (ACOE, 2004). L'Alberta Council on Admissions and Transfer (conseil albertain des admissions et des transferts) (2005) a donc émis les recommandations suivantes :

- élaborer des définitions claires, des normes et des pratiques d'évaluation fondées sur cette collaboration entre les établissements d'enseignement secondaire et l'industrie;
- désigner et former du personnel ayant des responsabilités bien définies pour la prestation des services d'ÉRA;
- adopter un processus de planification des programmes d'études fondé sur les résultats, car les résultats (ce que les étudiants apprennent par opposition à ce que les professeurs enseignent) fournissent de précieux outils pour faire état des apprentissages et de l'articulation des transferts de crédits entre établissements.

Au Nouveau-Brunswick, le besoin d'établir une structure canadienne commune et d'élaborer des directives provinciales ainsi qu'un centre d'ÉRA à guichet unique se fait sentir afin de pouvoir diriger et aider les apprenants (CMEC, 2006d). Par le passé, la diffusion de renseignements sur les services d'ÉRA et les références à ces services n'étaient pas disponibles dans l'ensemble du Canada. Cette situation changera lorsque l'Agence d'évaluation et de reconnaissance des titres de compétences étrangers (ICCAR) dans la région de l'Atlantique sera mise sur pied. L'Agence ICCAR fournira des évaluations de titres de compétence et des références aux services d'ÉRA partout au Canada. De plus, elle offrira une base de données comparative des normes de compétence internationales qui permettra de vérifier les qualifications des immigrants acquises à l'étranger par rapport aux normes de compétence canadiennes. Les services ICCAR sont les premiers du genre au Canada.

Dans la mesure où les établissements d'enseignement postsecondaire changent leur processus pour adopter une approche fondée sur les résultats, qui permet de déterminer les compétences que les étudiants doivent acquérir après avoir suivi un cours/programme, l'accent devrait être mis davantage sur l'ÉRA comme moyen de reconnaissance des apprentissages. L'évaluation des compétences permettrait à un plus grand nombre d'immigrants ayant acquis une expérience de travail à l'étranger d'intégrer la main-d'œuvre canadienne afin d'acquérir une expérience au Canada, puis peut-être de suivre un apprentissage formel pour obtenir des titres de compétence canadiens (Hall et Pedersen, 2005; CMEC, 2007c).

Pendant plusieurs années, un financement accru de la part du gouvernement a été demandé pour améliorer la capacité de l'ÉRA dans les établissements (ACAT, 2005). Dans les établissements publics, les informateurs clés ont suggéré une meilleure rémunération de la part des gouvernements provinciaux pour encourager une plus grande utilisation de l'ÉRA. Par exemple, le financement pourrait être augmenté, passant d'une proportion de 50:1 en équivalent temps plein (ETP) à 20:1 ETP. Les collèges privés ne reçoivent pas de financement gouvernemental pour l'administration de l'ÉRA, dont les tâches s'ajoutent souvent au travail du personnel enseignant, des coordonnateurs et des présidents du conseil. De tels facteurs entraînent une prestation inégale et limitée des services d'ÉRA dans l'ensemble du Canada et dans les territoires canadiens.

Le Canada n'a pas d'entente commune sur les normes et directives ni d'organisme de surveillance pour assurer l'application uniforme et cohérente du processus d'ÉRA. En Europe, des normes et des lignes directrices paneuropéennes pour la validation de la reconnaissance informelle et non formelle des apprentissages ont été adoptées récemment, en novembre 2007. Un défi de taille se pose pour le

Canada s'il veut offrir systématiquement l'ÉRA dans l'ensemble du pays, car les politiques, les procédures et le soutien liés à l'ÉRA ont jusqu'à présent été mis au point dans chaque établissement d'enseignement postsecondaire. Pour les postes non réglementés, les méthodes normalisées et les outils communs servant à évaluer les compétences professionnelles et devant être utilisées partout au Canada présentent souvent des lacunes. Dans les cas où des outils d'évaluation ont été créés, aucune entente n'existe pour qu'ils soient partagés systématiquement. Encore une fois, cette situation est imputable au fait que chaque établissement d'enseignement a assumé la responsabilité de développer et d'offrir l'ÉRA. Par conséquent, les services de reconnaissance des acquis ne sont pas coordonnés entre les établissements (et les territoires), ne sont pas normalisés et sont distribués inégalement dans tout le pays.

Selon les informateurs clés, l'utilisation des services d'ÉRA pour reconnaître les apprentissages non formels et informels est un fardeau pour les collèges et les écoles polytechniques qui enregistrent une forte demande pour l'ÉRA. Les établissements d'enseignement postsecondaire offrant l'ÉRA fonctionnent dans un contexte où les ressources sont rares et déjà pleinement utilisées. Les attentes selon lesquelles les établissements d'enseignement postsecondaire auront la capacité de répondre à la demande grandissante pour les services de reconnaissance des apprentissages entrent en conflit avec cette réalité. De nombreux établissements n'arriveront probablement pas à répondre à la demande accrue pour les services d'ÉRA offerts dans les collèges et les écoles polytechniques au Canada (qui sont les établissements où l'ÉRA est actuellement le plus souvent offerte). Les stratégies visant à améliorer la reconnaissance des compétences des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale (et autres) doivent tenir compte de ces facteurs et d'autres difficultés liées à la capacité.

Les problèmes ayant trait à la capacité ne supposent pas nécessairement que le transfert des apprentissages en fonction de la reconnaissance des titres de compétence étrangers et de l'ÉRA dans les établissements d'enseignement postsecondaire n'ira pas en s'améliorant à l'avenir. Les processus d'ÉRA pourraient être plus systématisés si des procédures et des outils normalisés, comme ceux qui sont en cours de préparation dans le cadre du PCIEI (à titre d'exemple), étaient adoptés dans les établissements d'enseignement postsecondaire dans l'ensemble du Canada. Cependant, si l'adhésion au concept par les établissements et les territoires est entièrement volontaire, le processus pourrait être long, et le résultat inégal. Par ailleurs, si les établissements d'enseignement postsecondaire de l'ensemble du Canada adoptent une procédure d'ÉRA normalisée, il restera encore à mettre au point des normes de compétence nationales, des objectifs/résultats d'apprentissage et des évaluations pour un grand nombre de professions non réglementées. Chose certaine, des ressources assez importantes (ressources humaines, expertise et financement) seront nécessaires pour effectuer ce travail.

Certains pays européens ont élaboré des procédures d'accréditation pour améliorer la reconnaissance des titres de compétence étrangers sans tenir compte des établissements d'enseignement postsecondaire. Les Pays-Bas en sont un exemple. Dans ce pays, des normes professionnelles ont été établies pour des centaines de professions, ce qui permet l'octroi de crédits et de titres de compétence en fonction de la reconnaissance de l'expérience et des apprentissages déjà acquis dans le cadre d'un processus pouvant être administré à l'extérieur des établissements d'enseignement postsecondaire. Deux organisations nationales – Nuffic, qui est l'organisation néerlandaise pour la coopération en matière d'études supérieures, et COLO, qui est l'organisation néerlandaise responsable de l'enseignement et de la formation professionnels – diffusent les outils d'évaluation normalisés qui doivent être utilisés pour reconnaître et accréditer les compétences professionnelles. Pour de plus amples renseignements sur ces organisations de même que sur la procédure et les outils utilisés dans les Pays-Bas pour évaluer et accréditer les apprentissages des travailleurs formés à l'étranger, consultez le



document complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

## **L'AVENIR DE LA RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES AU CANADA : SUGGESTIONS DES INTERVENANTS ET RECOMMANDATIONS**

Ce projet a été conçu pour répondre au besoin d'établir un processus pancanadien de reconnaissance des apprentissages afin de permettre le transfert des titres de compétence et des compétences des immigrants ayant des qualifications reconnues à l'échelle internationale qui sont à la recherche d'un emploi et veulent exercer une profession non réglementée pour laquelle un besoin urgent de main-d'œuvre se fait sentir. Dans la présente section du rapport, les mécanismes de reconnaissance des titres de compétence, les transferts de crédits et les services d'ÉRA offerts dans les établissements postsecondaires seront expliqués. L'information présentée émane d'entrevues avec des intervenants dans le domaine de l'enseignement en tourisme et en accueil au Canada et avec des spécialistes canadiens en reconnaissance des apprentissages. Les informateurs clés ont discuté des idées émises en vue d'établir une structure commune pour la reconnaissance des apprentissages, des risques et des avantages liés à l'adoption d'une structure pancanadienne, et des recommandations relatives à la mise en œuvre d'une structure commune pour la reconnaissance des apprentissages. Les principales recommandations et suggestions pour l'amélioration des systèmes canadiens de transfert des crédits et des apprentissages ont été formulées aux termes d'une recherche combinée et sont présentées à la fin de cette section du rapport.

Les principales conclusions et recommandations tirées des deux rapports, *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages au Canada* et *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*, ont été présentées par les chercheurs de l'Educational Policy Institute dans le cadre du Comité consultatif national sur les projets de formation relatifs à la reconnaissance des titres de compétence étrangers – Vers un système pancanadien de transfert des crédits, une réunion présentée par le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme les 20 et 21 novembre 2008. Cette rencontre a attiré des enseignants canadiens et étrangers et des représentants de l'industrie. Les participants au groupe d'experts ont engagé une discussion de groupe et fait une table ronde au cours desquelles leurs suggestions concernant les prochaines étapes et l'orientation que devrait prendre le changement ont été enregistrées et recueillies pour les fins du présent rapport. Ces suggestions servent d'appui à une deuxième série de recommandations qui renforcent et complètent les recommandations formulées dans cette étude.

Les défis posés par le transfert des apprentissages et des crédits constituent un problème récurrent, mais une nouvelle priorité entraîne la nécessité de faire face aux défis auxquels sont confrontés les immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale, l'immigration étant nécessaire pour combler la grave pénurie de main-d'œuvre et la croissance économique régionale. Les changements démographiques au Canada – le vieillissement de la population active et le taux de natalité peu élevé – entraînent une grave pénurie de main-d'œuvre et des problèmes qui devraient s'intensifier à l'avenir. La croissance économique contribue aux effets des changements démographiques, qui sont d'importants facteurs de changement au Canada. Un informateur clé canadien a décrit comment les gouvernements provinciaux ont demandé, dans certaines régions du Canada, une forte expansion de l'industrie touristique et de l'accueil en réponse aux développements économiques régionaux. La Colombie-Britannique en est un exemple; la croissance sera nécessaire dans cette province pour répondre aux besoins de la tenue des Jeux Olympiques de 2010. La main-d'œuvre canadienne est insuffisante pour répondre à la demande.

En réponse au besoin en progression rapide de faire entrer les immigrants sur le marché du travail, le gouvernement canadien élabore des stratégies pour assouplir les processus liés à l'immigration et améliorer la reconnaissance des apprentissages pour les immigrants et les travailleurs migrants. Les établissements d'enseignement n'épargnent également aucun effort pour répondre aux nouvelles possibilités de configuration des programmes éducatifs permettant de faciliter l'accès à l'éducation afin de soutenir l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre canadienne. Dans le contexte de la pénurie de main-d'œuvre qui sévit au Canada dans certaines industries telles que le tourisme et l'accueil, les écoles doivent faire concurrence à l'industrie pour attirer les étudiants. En raison du manque de main-d'œuvre, l'industrie embauche des travailleurs dans des postes de premier échelon qui ne demandent aucune qualification. Selon les explications d'un informateur clé, cette situation encourage les établissements d'enseignement postsecondaire à réfléchir à la manière d'offrir des équivalences pour l'expérience de travail acquise afin d'attirer dans les écoles des travailleurs ne possédant aucun diplôme, sans perturber le cycle des affaires. Cette stratégie cadre avec la tendance de l'industrie à offrir l'éducation permanente aux employés à titre de stratégie de fidélisation des employés. Un autre informateur a indiqué que, dans son établissement, on collabore avec l'industrie pour déterminer comment accorder des crédits (RA) pour les compétences associées à un titre professionnel ou à une profession.

Les changements dans l'industrie canadienne entraînent une demande de main-d'œuvre ayant un niveau de scolarité plus élevé, et cette tendance se maintiendra en raison du développement de la technologie. À titre d'exemple, les informateurs clés ont expliqué qu'il est maintenant nécessaire d'avoir un diplôme en gestion pour travailler comme gestionnaire dans le domaine de l'accueil et du tourisme au Canada. Vu l'importance accordée à l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre, le Canada et l'Europe se doivent de modifier les systèmes d'éducation afin de faciliter l'accès à l'éducation et la flexibilité du parcours pédagogique. La mise en place de mécanismes de reconnaissance des apprentissages pouvant réduire la durée des études pour obtenir un titre de compétence ou un diplôme est essentielle à la compétitivité des systèmes d'éducation. De tels changements permettraient aux nouveaux arrivants et aux autres Canadiens déjà sur le marché du travail d'accéder aux échelons supérieurs d'enseignement.

Les systèmes d'éducation au Canada seront mis au défi à l'avenir d'offrir des services de reconnaissance flexibles en réponse à la demande grandissante des étudiants accédant à l'éducation de façon non traditionnelle. Si la mobilité s'améliore, on peut s'attendre à une utilisation accrue des mécanismes offerts pour la reconnaissance des titres de compétence et des compétences des immigrants ayant des qualifications reconnues à l'échelle internationale. Cela s'applique à la fois à la reconnaissance des titres de compétence et aux services d'ÉRA offerts par les établissements d'enseignement pour les fins d'octroi d'équivalences.

### **Besoins en matière de système pancanadien de transfert des crédits : suggestions des intervenants**

L'amélioration de la reconnaissance des apprentissages dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens est au cœur des efforts de changement depuis plus d'une décennie. Le besoin d'améliorer les processus de reconnaissance sur lesquels s'appuient les décisions d'accorder des équivalences aux immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale a été souligné par les informateurs clés selon les énoncés suivants :

- « Il est temps de donner une chance égale à tous en matière d'évaluation des

compétences. »

- « Demander aux gens de réapprendre ce qu'ils connaissent déjà est une forme d'exclusion systémique. »
- « Nous avons besoin d'un processus qui permettra d'affecter rapidement les gens à un poste reflétant leurs connaissances et compétences. »
- « Nous avons besoin d'un système de transfert pour tous les systèmes et toutes les écoles. »
- « Nous avons besoin d'un processus de transfert uniforme dans tout le Canada. »

De nombreux informateurs dans le domaine de l'enseignement en tourisme et en accueil au Canada qui ont été interrogés pour ce projet ont fait valoir qu'une structure pour la reconnaissance pancanadienne des apprentissages améliorera les possibilités de faire valoir ses compétences, la mobilité et l'employabilité des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale ainsi que des étudiants et des travailleurs partout au Canada. Selon ces informateurs, une structure de reconnaissance pancanadienne contribuera également à retirer le plafond invisible empêchant les immigrants établis de progresser sur le marché du travail canadien. Un informateur a suggéré qu'une approche pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages pourrait également encourager les travailleurs immigrants à s'éloigner des villes centres pour se réinstaller où les emplois sont offerts.

Certains informateurs sont d'avis que le transfert de crédits à l'échelle du Canada attirerait des étudiants étrangers et donnerait un avantage concurrentiel aux établissements d'enseignement canadiens. Les informateurs croient qu'il serait également avantageux pour l'industrie du tourisme et de l'accueil au Canada de pouvoir accéder au marché du travail en permettant aux travailleurs de conserver leurs compétences existantes ou d'en tirer parti. Selon certains informateurs canadiens, tous les Canadiens pourront profiter des avantages d'un processus pancanadien de reconnaissance des apprentissages, car la demande au niveau local pour une amélioration de la mobilité au Canada est aussi grande que la demande au niveau international.

Le besoin d'une main-d'œuvre mobile au Canada a renforcé la nécessité d'établir une structure pancanadienne qui permet le transfert des apprentissages et la reconnaissance des crédits. Toutefois, le besoin d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages afin d'améliorer l'intégration économique des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale n'est pas nouveau, pas plus que ne l'est le besoin d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages afin d'améliorer les mécanismes servant à déterminer les équivalences pour les professions non réglementées.

Un besoin similaire d'établir une approche pancanadienne en matière d'ÉRA a été exprimé il y a dix ans, et a donné lieu en 1999 à la rédaction du rapport *Reaching Our Full Potential: Prior Learning Assessment and Recognition for Foreign-Trained Canadians* (Training and Development Associates et John Samuel and Associates, 1999). Ce rapport a été produit après de longues recherches fondées sur l'examen de documents, l'analyse de programmes, des sondages, des entrevues, des groupes de consultation et des comparaisons internationales afin d'examiner l'évaluation des titres de compétence étrangers et les processus d'ÉRA au Canada. D'après l'une des recommandations émises dans cette étude de 1999, le mandat des services d'évaluation des titres de compétence étrangers devrait être élargi pour inclure les services de RA et d'ÉRA. L'élaboration d'un programme d'ÉRA national a également été recommandée,

de même que la création de centres de coordination provinciaux/territoriaux reliés aux centres d'ÉRA dans les collèges communautaires. Ces recommandations n'ont pas été retenues.

Les informateurs avaient le sentiment que les immigrants possédant des compétences au niveau international ne bénéficiaient pas d'une juste reconnaissance de leur savoir et de leurs compétences. Certains informateurs clés interrogés dans le cadre de cette recherche ont fait savoir que la reconnaissance des titres de compétence étrangers devrait être plus large et que l'expérience de ces immigrants devrait bénéficier d'une reconnaissance plus grande. De nombreux informateurs ont convenu que, même si un système pancanadien est nécessaire pour la reconnaissance des apprentissages et le transfert des crédits, l'absence d'une vision commune dresse un obstacle au changement. Les thèmes et les questions qui ont dominé au cours des entrevues avec les informateurs clés en ce qui concerne la nécessité d'établir un processus pancanadien de reconnaissance des apprentissages pour les immigrants ayant acquis des compétences à l'étranger sont décrits ci-après.

### ***Vers une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages***

#### *Articulation fondée sur les résultats d'apprentissage*

Les réactions de certains informateurs clés du milieu de l'enseignement en tourisme et accueil ont été mitigées à l'idée d'établir une structure pour la reconnaissance des apprentissages dans l'ensemble du Canada. La divergence d'opinion portait sur ce qu'implique une structure pancanadienne et sur la façon de réaliser une telle structure. Certaines universités considèrent que leur établissement a déjà pris des mesures pour appuyer la reconnaissance des apprentissages qui se reflètent dans la souplesse de leur transfert de crédits et de leurs ententes d'articulation. Plusieurs informateurs s'entendaient pour dire que les efforts déployés pour établir les résultats des programmes canadiens en tourisme/accueil et la réussite des ententes d'articulation conclues entre les collèges et entre les collèges et les universités soutiennent déjà l'établissement d'une structure pancanadienne de reconnaissance.

Le concept selon lequel une structure pancanadienne demande une entente d'articulation à l'échelle du pays qui s'appuie sur des programmes ayant des objectifs communs a été très prisé par ceux qui ont été interrogés dans le domaine du tourisme et de l'accueil. Certains informateurs étaient d'avis qu'un processus d'articulation à l'échelle nationale serait long et ardu, mais qu'il constituait néanmoins une étape nécessaire pour mener à bien le transfert de crédits dans l'ensemble du Canada. D'autres intervenants ont pour leur part émis une mise en garde relativement au fait que de telles ententes d'articulation demandaient trop de temps et de travail pour être considérées comme un objectif réalisable, mentionnant notamment ce qui suit :

Les transferts de crédits se font en bloc parce qu'ils peuvent être effectués au niveau des programmes si les programmes d'études sont semblables dans une proportion d'au moins 80 %. Nous demandons les plans de cours et pouvons réunir les objectifs de plusieurs cours et octroyer [aux candidats qui font la demande d'équivalences] des crédits pour un seul cours si nous ne pouvons en accorder plusieurs. C'est une tâche considérable pour le coordonnateur du programme et le personnel enseignant qui sont chargés de la vérification et de l'approbation avant le transfert du dossier au registraire. Ce processus exige une quantité appréciable de temps et de ressources dans un environnement où les ressources sont déjà rares. Il est difficile d'imaginer le temps qu'il faudra pour appliquer ce processus à l'échelle interprovinciale. Cela exigera énormément de temps.

Selon un intervenant, le mieux que nous pouvons espérer est la conclusion entre les provinces d'une entente semblable à l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) pour les professions réglementées.

Conformément à l'ACI, les organismes de réglementation provinciaux sont tenus d'harmoniser leurs normes pour permettre la reconnaissance des professions réglementées entre les territoires. Les travailleurs exerçant une profession réglementée et migrant entre les territoires obtiennent soit la reconnaissance complète de leurs titres de compétence ou, si leurs compétences et leurs connaissances ne sont pas entièrement reconnues, ils sont autorisés aux termes de l'ACI à obtenir un permis temporaire d'exercice conditionnel à ce qu'ils suivent une formation d'appoint. Un mécanisme semblable pourrait être envisagé pour les professions non réglementées.

Il a déjà été question de fixer comme objectif la création d'un programme d'études commun à l'échelle du Canada dans le domaine du tourisme et de l'accueil (Bird, Hood et White, 2001), et les intervenants continuent d'appuyer cette approche. Des objectifs d'apprentissage communs comme fondement d'une articulation à l'échelle du pays font maintenant l'objet de discussions entre certains intervenants du milieu de l'enseignement en tourisme et accueil. La vision d'objectifs d'apprentissage communs ressemble au travail effectué dans le cadre du projet Tuning en Europe visant à développer des compétences disciplinaires et générales pour des disciplines d'études supérieures (enseignement technique supérieur et université). Cependant, l'adoption d'objectifs d'apprentissage ne fait pas l'unanimité chez les enseignants en tourisme et en accueil. Les programmes dans ce domaine combinent les résultats scolaires avec les compétences, ce que l'un des intervenants décrit comme une difficulté, et si nous voulons transférer des crédits, nous ne pouvons échanger des choses différentes.

#### *Normalisation des résultats d'apprentissage des programmes*

Plusieurs informateurs ont mis l'accent sur l'importance de passer à une structure axée sur les compétences pour la reconnaissance des apprentissages au Canada. Ils ont discuté de l'importance d'adopter des normes pancanadiennes et des objectifs communs sous forme de compétences correspondant à un cours et à un programme, ainsi que des critères et tests d'évaluation normalisés pour appuyer une entente pancanadienne en matière de transfert de crédits/d'équivalences. Les informateurs s'entendent pour dire que la reconnaissance des apprentissages devrait être établie en fonction des connaissances, des aptitudes et des compétences, non en fonction du programme dans le cadre duquel les apprentissages ont été acquis. Il s'agit là du principe de base des processus de Bologne et de Copenhague et du projet Tuning. Pour de plus amples renseignements sur ces organisations et la procédure et les outils utilisés dans les Pays-bas pour évaluer et accréditer ces initiatives européennes, consultez le document complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

Les réactions des informateurs ont été mitigées à l'idée d'avoir comme objectif de normaliser les résultats des programmes. Selon certains informateurs, l'uniformité du « produit touristique » pourrait être possible si les programmes d'études étaient normalisés en fonction de résultats d'apprentissage communs, et les employeurs tireraient profit de cette uniformité. D'autres arguments avancés en faveur des normes du programme faisaient valoir que la normalisation permet d'augmenter l'efficacité et de réduire la confusion et les risques d'erreurs. La normalisation était considérée par certains informateurs comme une solution à la fragmentation de l'industrie touristique. Par la fragmentation de l'industrie, ils faisaient allusion au fait que les programmes d'études en tourisme/accueil varient d'un établissement et d'un territoire à un autre, et que les professions et les programmes portent des noms différents selon le territoire. La communication entre les territoires est également limitée. Selon les informateurs, la fragmentation de l'industrie était attribuable au fait que les professions dans le domaine du tourisme et de l'accueil ne sont pas réglementées et que la majorité des entreprises de l'industrie de l'accueil sont de petites exploitations qui ne se préoccupent pas de la réglementation ni de la normalisation.

Un informateur a proposé à l'industrie canadienne du tourisme et de l'accueil de comparer ses résultats professionnels aux cours de l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) menant à l'obtention d'un certificat GTAT<sup>8</sup> puisque l'adoption de normes de compétence professionnelles constitue maintenant un phénomène mondial. D'autre part, des préoccupations ont été formulées par certains informateurs qui craignent que la normalisation des résultats des programmes entraîne une perte de la liberté universitaire et de la flexibilité nécessaire, par exemple, pour s'adapter aux différences régionales. Certains craignent également que la normalisation ne puisse permettre la concurrence entre les entreprises ou les activités, ce qui ne serait pas efficace dans les conditions actuelles, qui exigent que les établissements d'enseignement se livrent une concurrence acharnée pour attirer les étudiants. Par contre, certains informateurs considèrent les activités de marketing ciblées comme un obstacle à la normalisation.

### *Reconnaissance professionnelle en tourisme (emerit)*

*emerit* est une reconnaissance professionnelle nationale établie en fonction des normes de l'industrie, qui est offerte par le CCRHT en partenariat avec les organisations de ressources humaines en tourisme. Plusieurs intervenants ont comparé la reconnaissance professionnelle *emerit* à la reconnaissance nationale de la formation d'apprentis du Sceau rouge, qui peut être obtenue par les étudiants qui ont terminé leur programme interprovincial d'apprentissage des métiers du Sceau rouge. Le Sceau rouge démontre comment des programmes éducatifs gérés au niveau provincial peuvent favoriser la mobilité nationale. D'après un informateur, le Sceau rouge pourrait être mesuré par rapport aux cours *emerit* pour les apprentissages du secteur du tourisme et de l'accueil du Sceau rouge si une entente pouvait être conclue pour faire un lien entre les deux processus de reconnaissance professionnelle. Cependant, la comparaison avec le Sceau rouge est limitée, car les territoires collaborent très peu ensemble ou n'articulent pas leurs programmes d'apprentissage.

Un informateur a exprimé son insatisfaction à l'égard des mesures prises par le CCRHT pour comparer les objectifs de la reconnaissance professionnelle *emerit* à ceux des programmes éducatifs, estimant que les normes du programme étaient confondues à tort avec les normes de compétence. Plusieurs intervenants ont craint que ce serait là la première étape vers un programme d'études comportant des normes strictes qui réduiraient la liberté universitaire. D'autres étaient d'avis que des objectifs ou résultats communs ne donnaient pas nécessairement lieu à des programmes d'études identiques et que la flexibilité des programmes pouvait en fait être maintenue si les résultats des apprentissages étaient harmonisés.

Les informateurs clés du milieu de l'enseignement en tourisme et en accueil ont tous accueilli favorablement les produits *emerit*, dont les cours sont offerts dans les collèges en tant que parties intégrantes des autres cours ou séparément. Des frais supplémentaires sont imputés aux étudiants si les cours *emerit* sont offerts séparément, mais les informateurs ont indiqué que ces frais représentent un obstacle à l'inscription des étudiants. Une étude pilote est actuellement en cours dans plusieurs programmes collégiaux de tourisme et d'accueil au Canada afin de comparer les cours *emerit* (résultats

---

<sup>8</sup> La fondation Themis (Organisation mondiale du tourisme) a pour mission de promouvoir la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation touristiques. Les produits GTAT (*General Tourism Aptitude Test*) ont été conçus pour assurer la clarté et la transférabilité des études suivies et des connaissances acquises par les étudiants et professionnels en tourisme, et pour que leurs qualifications acquises dans le cadre des études ou de la formation soient reconnues par différents employeurs et établissements. Vous trouverez de plus amples renseignements en consultant le site <http://ekm.unwto.org/english/others.php> (en anglais seulement).

professionnels reconnus dans l'industrie) aux résultats des programmes en tourisme/accueil. Lorsque les résultats des programmes et des cours *emerit* sont jugés comparables, la reconnaissance professionnelle *emerit* sera automatiquement accordée aux diplômés de ces programmes et à d'autres programmes de tourisme et d'accueil avec lesquels une entente d'articulation a été conclue.

Selon les résultats de ce processus, il semble qu'*emerit* puisse constituer une référence en matière de résultats d'apprentissage pour l'articulation des programmes en tourisme/accueil. Il a également été suggéré qu'à l'avenir, les cours *emerit* puissent servir à combler les lacunes ou à offrir du perfectionnement aux étudiants dont les titres de compétence ou les compétences ne sont pas entièrement reconnus.

#### *Mise au point d'un système d'accumulation de crédits*

Plusieurs demandes ont été formulées pour l'établissement d'un système d'accumulation de crédits qui ne reposerait pas sur l'administration de l'ÉRA par les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens. Plusieurs informateurs clés de l'industrie du tourisme et de l'accueil ont proposé de créer une banque de crédits canadienne en ligne qui permettrait d'accumuler des crédits en fonction de l'expérience de travail et des études suivies en vue d'obtenir un diplôme reconnu professionnellement. Selon la description donnée, la banque de crédits permettrait aux étudiants de vérifier leurs crédits accumulés dans un compte accessible en ligne, de comparer leurs résultats d'apprentissage accumulés aux résultats correspondant aux différentes qualifications, et de déterminer eux-mêmes le total des crédits acquis qui sont échangeables contre une qualification.

Le programme d'apprentissage ouvert (apprentissage à distance) de l'université Thompson en Colombie-Britannique<sup>9</sup> est un bon exemple de système de banque de crédits (*Credit Bank System*). La banque de crédits de l'université Thompson est un système très souple d'accumulation de crédits comportant des conditions de résidence de seulement six crédits (soit deux cours seulement).

Une banque de crédits, le Credit Bank System (CBS), a été créée par le gouvernement coréen en 1998. Cette banque a été établie pour assurer l'accès à l'apprentissage en Corée par le biais de multiples cheminements. Les étudiants obtiennent des crédits dans ce système en suivant des programmes dans des établissements d'enseignement scolaire et professionnel reconnus par le CBS, en étudiant à temps partiel dans des collèges ou universités, en se munissant de divers certificats nationaux, ou en se soumettant à des examens de reconnaissance des acquis. Lorsque les étudiants accumulent le nombre nécessaire de crédits approuvés par le CBS, ils deviennent admissibles à un grade d'associé ou à un baccalauréat du ministère de l'Éducation coréen.

#### *Amélioration de la flexibilité*

C'est en se fondant sur l'argument selon lequel il existe plus de similarités que de différences entre les programmes d'enseignement canadiens que certains informateurs ont recommandé l'adoption rapide d'une méthode de reconnaissance des apprentissages beaucoup plus généreuse, flexible et directe par les établissements d'enseignement postsecondaire. Certains informateurs ont fait valoir que l'attribution généreuse de crédits en fonction de l'évaluation des titres de compétence étrangers et de l'ÉRA est raisonnable dans les collèges canadiens, car le système collégial a la capacité d'offrir une aide individuelle et du soutien en matière de langue afin d'assurer la réussite des étudiants. Les informateurs

---

<sup>9</sup> Des renseignements sur le programme d'apprentissage ouvert et la banque de crédits de l'université Thompson peuvent être obtenus en ligne à : <http://www.tru.ca/distance/about.html> (en anglais seulement).



ne s'entendaient toutefois pas tous sur ce point; plusieurs ont également fait valoir qu'il est possible d'attribuer une trop grande reconnaissance des acquis, ce qui peut nuire à la performance des étudiants dans les dernières années d'un programme.

Des inquiétudes ont été exprimées au sujet de la structure de reconnaissance pancanadienne des immigrants formés à l'étranger qui, selon certains, deviendrait simplement une énorme bureaucratie qui essaierait d'appliquer une trop grande normalisation et prétendrait en savoir plus sur les autres systèmes d'enseignement qu'il n'est vraiment possible d'en savoir. Compte tenu de cette situation, plusieurs informateurs ont préconisé une démarche simple, flexible et pragmatique pour la reconnaissance des apprentissages, basée sur un plus grand respect des établissements d'enseignement, tant dans notre pays qu'à l'étranger.

### *Intégration des services de reconnaissance*

Le besoin d'élaborer une approche à guichet unique combinant la reconnaissance des titres de compétence étrangers et l'ÉRA a été exprimé, tout comme celui de bien cibler les cours de langue et les cours d'appoint à court terme. Il a été suggéré que l'évaluation des titres de compétence étrangers puisse être offerte avec l'ÉRA dans un centre qui serait accessible à la fois aux Canadiens et aux nouveaux arrivants au Canada. Cette proposition d'adopter une démarche coordonnée et intégrée pour la reconnaissance des apprentissages s'appuyait sur l'argument selon lequel les processus de reconnaissance doivent être intégrés au besoin plus large d'établir une plus grande structure d'éducation aux adultes, ce qui fait défaut au Canada. Les intervenants travaillant dans les établissements postsecondaires ont indiqué qu'ils voulaient conserver le contrôle de l'ÉRA, tandis que certains ont mentionné avoir hâte que les services d'ÉRA soient offerts à l'extérieur de l'enseignement postsecondaire.

Plusieurs démarches d'évaluation des apprentissages ont été suggérées par les informateurs. L'importance des entrevues a été soulignée, car les informateurs ont pu observer que les entrevues amélioreraient la fiabilité du processus de présélection et le taux de réussite des programmes. Un informateur a recommandé l'adoption d'une méthode simplifiée qui permettrait d'utiliser une entrevue pour déceler des difficultés en matière de langue, pour vérifier si la formation du candidat est pertinente et récente et pour déterminer la pertinence de l'expérience de travail. Il a été suggéré que quelques cours puissent être offerts, au besoin, pour perfectionner des compétences de nature technologique. Les cours *emerit* ont été proposés comme solution rapide au perfectionnement.

Par ailleurs, un informateur a suggéré l'adoption de l'ÉRA pour le secteur du tourisme et de l'accueil qui s'appuierait sur un examen visant à tester les connaissances, jumelé à une démonstration qui pourrait être administrée par les spécialistes de l'industrie. Par exemple, un étudiant cherchant à obtenir des titres de compétence comme gérant d'hôtel pourrait être envoyé dans un hôtel cinq étoiles pour une journée, et un superviseur désigné de l'industrie pourrait évaluer son rendement au travail. Cette démarche pourrait se faire dans un établissement prestigieux et bien établi dans l'industrie pour assurer la crédibilité du processus.

Plusieurs informateurs clés ont souligné le rôle que joue la langue dans la reconnaissance des apprentissages des immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale. Les informateurs ont suggéré la nécessité d'inclure des tests linguistiques dans tout processus d'évaluation de l'admissibilité de ces immigrants aux fins de reconnaissance professionnelle et d'équivalences de cours. Les informateurs ont expliqué qu'une lacune relative aux connaissances linguistiques ne devait pas être considérée comme au même niveau qu'un manque de connaissances et de compétences de

base. Cette confusion pénalise les nouveaux arrivants ainsi que les immigrants établis qui veulent obtenir des équivalences pour progresser professionnellement. Une mauvaise présélection du profil linguistique peut également représenter un obstacle majeur à la réussite d'un programme par les étudiants qui obtiennent la reconnaissance de leurs apprentissages.

### ***Perspectives et solutions globales***

Cette recherche se concentre sur les systèmes canadiens de reconnaissance des apprentissages et sur les changements qui doivent être apportés à ces systèmes pour permettre la mise en place d'un système pancanadien de transfert de crédits. Plusieurs informateurs ont fait valoir que les difficultés de la reconnaissance des crédits auxquelles sont confrontés notamment les immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale devaient être abordées non seulement en apportant des changements internes aux systèmes canadiens de reconnaissance des apprentissages, mais également en établissant des ententes internationales avec les établissements d'enseignement du monde entier. Ces informateurs ont aussi fait valoir que la prise d'ententes sur la mobilité internationale devait en effet être le prochain objectif du Canada.

L'établissement d'objectifs d'apprentissage au niveau sectoriel permet aux programmes d'éducation canadiens de commencer à établir des ententes d'articulation avec les établissements d'enseignement d'autres pays. La stratégie proposée consistait à sélectionner les établissements d'enseignement de niveau supérieur dans les principaux pays et de conclure des ententes d'articulation avec ces établissements et leurs établissements fournisseurs. Les informateurs ont suggéré d'établir des ententes sur la mobilité avec des pays tels que l'Afrique du Sud, l'Amérique latine, l'Asie/le Sri Lanka, la Corée, l'Inde et la Grande-Bretagne.

Plusieurs informateurs en tourisme et accueil ont convenu que le Canada avait besoin d'être mieux informé sur les initiatives de reconnaissance professionnelle des apprentissages des autres pays afin de demeurer concurrentiel. Un informateur a suggéré d'inviter des spécialistes d'un pays européen où la reconnaissance des apprentissages a progressé à venir passer quelque temps au Canada dans le cadre d'un échange temporaire afin de présenter une perspective internationale de nos systèmes de reconnaissance des apprentissages.

### ***Comment surmonter le problème de confiance***

#### ***Création de procédures d'assurance de la qualité***

À l'échelle des établissements, un manque de confiance dû à des inquiétudes à l'égard de la qualité et des équivalences de crédits obtenus dans d'autres établissements créent d'importants obstacles au transfert de crédits. De nombreux informateurs clés ont souligné la nécessité d'établir des mécanismes d'assurance de la qualité pour traiter ce problème. La majorité était d'accord sur ce point. En Ontario, l'autoévaluation est devenue un élément clé de la reconnaissance professionnelle des programmes par suite des changements apportés aux processus d'approbation des programmes. Cette nouvelle initiative et d'autres questions liées au contrôle de la qualité sont des aspects importants des processus d'assurance de la qualité qui sont à la base de la reconnaissance des apprentissages du point de vue des établissements d'enseignement. Un informateur a fait valoir qu'il était nécessaire de planifier un forum à l'échelle du Canada pour assurer des discussions et des échanges continus concernant l'assurance de la qualité, ce qui demande aussi l'appui du CCRHT. Il sera important de répondre à ces inquiétudes.

Ce sont les étudiants qui fréquentent des collèges privés qui ont le plus de difficulté à obtenir la reconnaissance des autres établissements d'enseignement postsecondaire en raison du manque de confiance dans la qualité des programmes offerts dans les collèges privés. Les étudiants qui passent d'un

collège privé à un collège public se heurtent à d'importantes difficultés pour obtenir le transfert de leurs crédits. La mise au point d'un mécanisme pour la reconnaissance des établissements a été proposée pour résoudre ce problème. L'Association nationale des collèges carrières (ANCC), de concert avec d'autres partenaires, investit dans la Commission canadienne d'accréditation des établissements d'enseignement et de formation (CCAEEF) dans le but de mettre en place un programme de reconnaissance professionnelle et d'assurance de la qualité reconnu et approuvé à l'échelle nationale. De plus, le Cadre de qualification des titres de compétence de l'Ontario a permis de clarifier les qualifications en Ontario, de sorte que les collèges privés offriront à l'avenir seulement des certificats, non des diplômes. Les mesures et clarifications de ce genre sont nécessaires pour éliminer les obstacles empêchant le transfert de crédits entre les collèges privés et les collèges publics.

Le Canada a adopté la Convention de reconnaissance de Lisbonne pour assurer l'uniformité des services de reconnaissance des titres de compétence étrangers, mais aucun processus comparable n'existe pour assurer l'uniformité des services de RA/d'ÉRA à l'échelle du pays. Aucune association comparable à l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes (ACSED) n'existe non plus pour reconnaître les services de RA/d'ÉRA. Plusieurs études sont en cours actuellement pour élaborer des méthodes de RA/d'ÉRA plus rigoureuses et élargir la reconnaissance de l'ÉRA au Canada. De telles mesures devraient améliorer la confiance dans les crédits accordés en fonction de l'ÉRA, de sorte que la reconnaissance professionnelle des apprentissages par le biais de l'ÉRA et la transférabilité des crédits d'ÉRA puissent aussi être améliorées.

### ***Processus inclusif***

#### *Principaux intervenants*

Dans le secteur du tourisme et de l'accueil, les informateurs sont d'avis que l'ACCC et le CCRHT sont bien placés pour contribuer à la mise en place d'une structure de reconnaissance pancanadienne étant donné que ces deux organismes ont déjà établi des liens et qu'ils collaborent ensemble. Un informateur a remarqué que, même si les conseils sectoriels ont un mandat fédéral et que les ministères du Travail et de l'Éducation relèvent des gouvernements provinciaux/territoriaux, ils réussissent assez bien à coordonner leurs activités, ce qui témoigne de la probabilité que le CCRHT continuera à contribuer à l'élaboration d'une démarche pour la reconnaissance des apprentissages à l'échelle du Canada en vue d'attribuer des équivalences aux immigrants qui ont acquis des compétences à l'étranger.

Certains informateurs ont suggéré la possibilité pour les collèges de prendre les devants en adoptant une démarche pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages qui pourrait s'appliquer aussi aux universités. Plusieurs informateurs ont cependant fait une mise en garde au sujet des tentatives de contourner les provinces, ce qui nuirait à l'obtention de l'appui des provinces/territoires. Il a été suggéré que les provinces puissent prendre certaines initiatives en appuyant les normes des programmes provinciaux normalisés, que les employeurs locaux devraient ensuite reconnaître. Plusieurs intervenants ont demandé une participation beaucoup plus grande et directe de la part du gouvernement fédéral.

Le Canada a besoin d'une approche cohérente pour la reconnaissance des apprentissages qui soit jugée acceptable par les intervenants du secteur de l'éducation et du marché du travail. Les informateurs ont souligné les liens étroits qui doivent exister entre le secteur de l'éducation et l'industrie touristique, car l'enseignement en tourisme/accueil doit continuellement répondre à la demande de l'industrie. Selon les informateurs, la perspective de l'industrie est nécessaire aux décisions concernant les compétences et les résultats des programmes. Il a été proposé que la reconnaissance professionnelle de l'industrie et les programmes de formation générale soient reliés aux mêmes objectifs d'apprentissage. Il semble que ce soit précisément ce qui est en cours d'examen dans les études pilotes qui font la comparaison entre

les objectifs de reconnaissance professionnelle *emerit* et les objectifs d'apprentissage des programmes collégiaux.

Selon certains intervenants, le gouvernement fédéral et ses ministères devraient participer davantage à la résolution des désaccords de longue date qui empêchent depuis de nombreuses années la création d'une structure de reconnaissance pancanadienne pour appuyer les transferts des apprentissages des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale. Une participation financière est nécessaire de la part des ministères fédéraux et provinciaux, dont ceux de l'immigration, du travail et de l'éducation. Les informateurs n'étaient pas convaincus que le CMEC pourrait jouer un rôle utile en raison du fait qu'il participe majoritairement aux politiques de haut niveau.

#### *Rôle des conseils sectoriels de l'industrie*

Un informateur a fait remarquer que l'industrie du tourisme et de l'accueil avait un défi à relever étant donné qu'elle n'est pas réglementée par le gouvernement fédéral, mais qu'elle est plutôt un processus entièrement volontaire. Un grand nombre d'informateurs sont d'avis que les conseils sectoriels ont un rôle important à jouer dans la mise en place d'une structure de reconnaissance pancanadienne parce que le gouvernement fédéral leur fournit les ressources nécessaires et qu'ils sont chargés d'élaborer les normes de l'industrie pouvant être mesurées par rapport à des mécanismes de reconnaissance professionnelle et utilisées au titre de ces mécanismes. Un informateur clé a fait valoir que les conseils sectoriels comblaient des lacunes en tenant le rôle d'un organisme de réglementation pour les professions non réglementées. (Il s'agit du rôle confié aux organismes sectoriels dans les Pays-Bas.) De nombreux informateurs étaient à l'aise que le CCRHT joue un rôle central de coordination, alors que d'autres ont exprimé leur incertitude à ce sujet.

#### *Participation de multiples intervenants/décideurs*

Les informateurs clés ont recommandé un processus demandant la participation de multiples intervenants et décideurs clés en matière d'enseignement afin de s'assurer l'appui des établissements d'enseignement partout au Canada. Ils ont réclamé un système reposant sur les initiatives régionales mais qui s'étend au-delà d'une démarche régionale pour inclure ce qui suit :

- les ministères fédéraux, notamment du travail et de l'immigration;
- les ministères provinciaux, notamment du travail, de l'immigration et de l'éducation;
- les organisations provinciales et territoriales de ressources humaines en tourisme;
- le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT);
- la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante;
- les ressources humaines de l'hôtellerie;
- les groupes d'affinité en tourisme;
- l'Association des collèges communautaires;
- l'Association des universités et collèges du Canada;
- le conseil des présidents des universités (Council of University Presidents);
- le conseil des vice-présidents aux affaires universitaires (Council of Academic Presidents);
- le Conseil canadien sur l'apprentissage (Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes);
- l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis;
- le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC);
- l'industrie; et
- d'autres intervenants.

L'accent a été mis sur le besoin d'établir un processus volontaire et consensuel, dans lequel toutes les interventions seraient prises en compte, y compris celles des intervenants de l'industrie, des collèges et des universités. Il a aussi été suggéré que toutes les activités touchant la création d'une structure pancanadienne soit menées dans les deux langues officielles dès le début de toute initiative afin de refléter fidèlement l'objectif global d'une démarche pancanadienne.

La proposition de mettre au point une structure pancanadienne de reconnaissance des apprentissages pour les transferts de crédits ne date pas d'hier, et certains intervenants ont indiqué qu'ils se sont retirés de la discussion. Selon un informateur, il serait nécessaire d'organiser un groupe de réflexion pour diriger la discussion à un niveau bien supérieur. Nous devons créer un modèle flexible qui nous permettra de sortir de notre zone de confort. Nous devons repartir à zéro. La reconnaissance du besoin d'adopter une toute nouvelle démarche est démontrée dans l'énoncé suivant :

Nous nous battons pour la même cause depuis déjà longtemps et, pourtant, rien n'a changé. Nous devons prendre des mesures différentes. Les mêmes arguments sont soulevés depuis trop longtemps. La discussion doit être lancée et planifiée à un autre niveau. Nous devons éviter les menus détails. Nous devons nous demander ce que nous ferions si nous revenions à la case départ.

L'intérêt porté à la structure pancanadienne et la volonté de voir sa mise en œuvre semblent assez grands, même parmi les informateurs clés du secteur du tourisme et de l'accueil qui se sont retirés de la discussion en raison de certaines divergences d'opinions. Ces intervenants pourraient se réengager, selon l'orientation qui sera prise ultérieurement.

### ***Mise à profit du travail déjà effectué pour améliorer le transfert des crédits***

Les informateurs ont suggéré de mettre à profit les nombreux changements de direction dont a fait l'objet la structure pancanadienne pour le transfert des crédits. La liste suivante indique les initiatives décrites par les informateurs clés canadiens, en plus de celles qui ont été mentionnées dans le rapport annuel 2006/2007 du CCRHT :

- de nombreuses ententes d'articulation en tourisme/accueil ont été établies à l'intérieur des territoires et des régions ainsi que partout au pays en fonction de comparaisons entre les programmes d'études;
- les collèges canadiens ont participé à l'établissement des objectifs d'apprentissage des programmes;
- le CCRHT a élaboré des objectifs de base communs et des normes pancanadiennes pour le secteur du tourisme et de l'accueil;
- les objectifs d'apprentissage des programmes sont comparés aux normes de compétence;
- l'articulation régionale a été réalisée dans l'Ouest du Canada<sup>10</sup> et devrait l'être bientôt dans le Canada atlantique;

---

<sup>10</sup> Des renseignements peuvent être obtenus sur le site *LinkBC* à : <http://linkbc.ca/main/> (en anglais seulement).

- des procédures sont en cours de création en Ontario pour la reconnaissance des titres de compétence et des compétences pour les fins d'équivalence;
- des programmes d'études communs ont été conçus en Colombie-Britannique<sup>11</sup>;
- le groupe d'affinité en tourisme a émis récemment un protocole d'entente demandant la création d'une structure afin de définir des objectifs communs pour les programmes;
- le CCRHT travaille avec les services d'évaluation des titres de compétence pour intégrer une évaluation axée sur les compétences à l'évaluation des titres de compétence; et
- un projet est en cours en collaboration avec les services d'évaluation outre-mer de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) pour concevoir un outil d'autoévaluation en ligne axé sur les compétences, et en faire un projet pilote, pour les professions en tourisme et destiné aux nouveaux Canadiens.

### ***Répercussions/Portée des suggestions des intervenants clés canadiens***

Il est difficile de proposer une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages lorsqu'il y a tant de questions à régler pour appuyer la reconnaissance des apprentissages dans l'ensemble du Canada. Voici les questions dominantes qui ont été soulevées au cours des recherches et des entrevues effectuées pour ce projet :

- i. Les limites de la mobilité entre les établissements d'enseignement en raison du manque de confiance découlant des préoccupations en matière de qualité constituent l'un des plus importants problèmes touchant la reconnaissance des apprentissages;
- ii. La capacité des établissements d'enseignement postsecondaire à offrir une reconnaissance uniforme et suffisante des acquis afin de déterminer les équivalences est limitée en raison de leurs ressources restreintes. Toute hausse de la demande pour obtenir la reconnaissance des apprentissages ne pourra probablement pas être satisfaite dans un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire;
- iii. Les crédits d'ÉRA ne sont pas toujours transférables au cours du processus de transfert de crédits entre les établissements d'enseignement;
- iv. La pleine reconnaissance des apprentissages (c'est-à-dire l'attribution des titres de compétence en fonction de la reconnaissance des titres de compétence jumelée à la reconnaissance des compétences) n'est pas assez souvent appliquée au Canada;
- v. Les intervenants du système collégial canadien ont des inquiétudes assez grandes en ce qui concerne les incidences de la normalisation des résultats d'apprentissage des programmes et les procédures d'assurance de la qualité qui sont nécessaires pour mettre en place une structure pancanadienne de reconnaissance des apprentissages. Il sera important de traiter ultérieurement ces questions dans le cadre du travail effectué par l'ACCC, le CCRHT et le groupe d'affinité en

---

<sup>11</sup> Le site *LinkBC* permet de télécharger des programmes d'études de base pour le tourisme d'aventure, le tourisme autochtone et la gestion touristique ainsi que des programmes d'études secondaires et d'études universitaires (premier cycle).  
[http://www.linkbc.ca/main/index.php?torc\\_show&wid=5&sid=16&nid=61#l\\_ca](http://www.linkbc.ca/main/index.php?torc_show&wid=5&sid=16&nid=61#l_ca)

tourisme. De telles mesures pourront aider à obtenir l'engagement des intervenants qui ne participent pas actuellement aux discussions sur le système pancanadien de transfert de crédits.

- vi. Le besoin d'élaborer une approche à guichet unique pour l'évaluation, la validation et la reconnaissance professionnelle des apprentissages a des points communs avec la suggestion d'intégrer les processus de reconnaissance des apprentissages pour améliorer cette reconnaissance au Canada. Un service d'évaluation des titres de compétence étrangers et des compétences (ICCAR) est en cours de développement au Canada en vue de réaliser cet objectif, soit en offrant des services d'évaluation des titres de compétence et d'orientation en matière d'ÉRA, et en validant les qualifications des candidats selon les normes de compétence.
- vii. Le travail que nécessite l'établissement d'ententes d'articulation (ententes bilatérales au Canada) est considéré par certains enseignants et établissements d'enseignement comme trop complexe et coûteux en temps et en argent, et par conséquent, comme un chemin d'accès au changement impraticable. Cependant, l'objectif d'articuler les programmes dans l'ensemble du Canada est sans doute plus prisé que le chemin proposé pour y arriver. Si l'articulation des programmes à l'échelle du Canada peut être réalisée à l'aide d'une autre méthode convenue demandant moins d'efforts, par exemple en établissant des programmes d'études nationaux, en définissant des résultats ou objectifs communs ou en comparant les programmes à un ensemble commun de résultats professionnels (*emerit* par exemple), l'objectif de l'articulation à l'échelle du Canada pourrait alors devenir plus réalisable. Une telle mesure pourrait servir de fondement à la reconnaissance des apprentissages dans le secteur du tourisme et de l'accueil dans l'ensemble du pays.

## **Orientation future : recommandations en vue d'une action ultérieure et de la recherche**

L'élargissement des mécanismes canadiens de reconnaissance des apprentissages pour appuyer les décisions en matière d'équivalence de cours semble dépendre de la mise en place de systèmes efficaces assurant le transfert des crédits, la reconnaissance des titres de compétence étrangers et la reconnaissance des acquis (RA) pour les immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale. Les problèmes décrits par les principaux informateurs relativement au service de transfert des crédits, à la reconnaissance des titres de compétence étrangers et à l'ÉRA dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens sont importants et durent depuis longtemps. Il ne conviendrait pas de bâtir une structure pancanadienne de reconnaissance des apprentissages en misant sur des processus de reconnaissance qui sont limités par des problèmes de longue date relativement à la capacité restreinte des établissements d'enseignement postsecondaire ou à la confiance limitée régnant entre les établissements.

Si la reconnaissance des apprentissages des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale devait s'améliorer prochainement, les changements dans la structure de reconnaissance canadienne ne pourront plus se faire au rythme d'une institution à la fois ni d'une province à la fois pour améliorer la reconnaissance des apprentissages. Étant donné que les obstacles à la reconnaissance systématique des apprentissages pour les fins d'équivalence partout au pays persistent et sont très difficiles à surmonter, il semble opportun de proposer l'adoption d'une nouvelle démarche pour favoriser le changement. S'il existe des chemins plus rapides offrant des moyens fiables pour progresser vers l'atteinte des mêmes objectifs (soit la création d'une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages), alors le moment est peut-être venu de les présenter.

**Recommandation 1 : Bâtir la confiance avec des normes et des mécanismes d'assurance de la qualité.**

- a) Des normes et procédures reconnues en matière d'assurance de la qualité (y compris les mécanismes reconnus de reconnaissance professionnelle des établissements et des programmes) sont nécessaires pour établir la confiance. Des lignes directrices, des procédures et des organismes de surveillance en matière d'assurance de la qualité solides et explicites doivent être mis en place au Canada. En Europe, un grand nombre de normes, lignes directrices, processus et réseaux ont été créés pour favoriser la confiance et encourager la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre, bien que les effets sur la mobilité ne soient pas encore connus. Vous trouverez de plus amples renseignements sur les processus d'assurance de la qualité en Europe dans le document complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe* (Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, 2005; Commission européenne, 2005, 2008b; Peer Learning Cluster, 2007).
- b) Bien que la structure des qualifications ne règle pas à elle seule le problème lié à la confiance, elle fournit une norme selon laquelle les qualifications peuvent être vérifiées et comprises les unes par rapport aux autres. L'adoption d'une structure de référence nationale commune pour les qualifications, semblable au cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie, axé sur les compétences (Commission européenne, 2008), pourrait contribuer à améliorer la compréhension parmi les établissements d'enseignement et les programmes canadiens.
- c) Les objectifs d'apprentissage communs jettent les bases nécessaires à l'atteinte d'une entente pour la reconnaissance des apprentissages. Les objectifs communs des programmes sont une condition préalable d'un cadre national de certification (les cadres de certification définissent les niveaux des résultats ou objectifs d'apprentissage). Sans objectifs harmonisés, il est impossible d'établir des normes communes dans les établissements d'enseignement. Les normes communes soutiennent la reconnaissance commune qui considère les crédits comme des équivalents.
- d) Certains enseignants des programmes canadiens du secteur du tourisme et de l'accueil réclament l'adoption de programmes d'études nationaux à l'appui d'un système pancanadien de transfert de crédits qui permettrait les transferts en bloc. L'adoption d'objectifs communs pour les programmes appuierait également les progrès à cette fin.
- e) Une discussion s'impose au sujet des normes à mettre au point et à adopter sans nuire à la liberté universitaire et aux différences entre les programmes locaux. La pression exercée sur les établissements et les incitant à se faire concurrence pour attirer les étudiants devrait s'intensifier. Une discussion devra être engagée pour expliquer les efforts qui devront être déployés afin de créer une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages puisque la concurrence entre les établissements est considérée par certains intervenants du secteur de l'éducation au Canada comme contraire à l'éthique et comme un obstacle à l'adoption d'objectifs normalisés pour les programmes.
- f) Des lignes directrices et un processus normalisé applicables aux services d'ÉRA permettraient de bâtir la confiance dans la valeur des crédits attribués selon l'ÉRA. La centralisation des ÉRA



validées et normalisées est nécessaire, et des ententes doivent être conclues pour appuyer la reconnaissance commune des crédits accordés selon l'ÉRA.

**Recommandation 2 :** Améliorer les procédures et les services de reconnaissance des apprentissages.

- a) Les établissements d'enseignement postsecondaire qui enregistrent une forte demande des services d'ÉRA subissent le fardeau de la prestation de ce service. Les solutions au problème lié à la capacité limitée des établissements ne sont pas encore suffisantes pour que le processus d'ÉRA puisse être utilisé dans les établissements d'enseignement postsecondaire comme mécanisme unique ou comme mécanisme principal pour la reconnaissance des acquis. D'autres mécanismes doivent être conçus.
- b) L'attribution des titres de compétence complets en fonction de l'évaluation des acquis repose sur la création de procédures à l'appui de cette démarche, sur l'élaboration de normes et d'objectifs pour les professions non réglementées et sur la suppression des obstacles tels que les restrictions à l'égard de la résidence au niveau postsecondaire.
- c) L'établissement de processus de reconnaissance intégrés et coordonnés (reconnaissance des titres de compétence étrangers et RA/ÉRA) pourrait améliorer le système canadien de transfert de crédits et appuyer l'attribution de titres de compétence complets en fonction des apprentissages informels et non formels.
- d) Il est nécessaire de mettre en place d'autres méthodes de reconnaissance des compétences et des apprentissages dans l'ensemble du Canada, comme la validation de l'expérience et des connaissances par rapport aux objectifs professionnels nationaux, et un système d'accumulation de crédits (dont le *Credit Bank System* de Corée est un bon exemple).
- e) Les conseils sectoriels canadiens pourraient jouer un rôle important dans l'établissement de normes pour le processus d'ÉRA aux fins de la reconnaissance ou de l'agrément des compétences professionnelles. Un modèle élaboré de reconnaissance professionnelle des acquis fondé sur une combinaison de reconnaissance des titres de compétence étrangers et de l'ÉRA a été créé aux Pays-Bas. Un examen plus approfondi de la procédure utilisée dans ce pays pour valider les titres de compétence et l'expérience acquise dans l'exercice d'une profession est recommandé. Vous trouverez de plus amples renseignements à ce sujet dans le document complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

**Recommandation 3 :** Adopter une combinaison de mesures volontaires et obligatoires.

- a) Un processus consensuel faisant appel à des groupes à intérêts multiples pour développer une vision et une stratégie en vue d'un changement a été demandé par les intervenants du milieu de l'enseignement. Toutes les inquiétudes doivent être entendues durant les séances de visualisation et de prises de décisions, et toutes les activités doivent être menées dans les deux langues officielles dès le début.

- b) Les secteurs de l'éducation et du tourisme travaillent en étroite collaboration pour concevoir des programmes visant à préparer les étudiants à exercer des professions dans des domaines tels que le tourisme et l'accueil. L'industrie doit prendre part à des discussions et utiliser des mesures pour appuyer l'amélioration de la reconnaissance des apprentissages partout au Canada pour les professions non réglementées. Une plus grande clarté est nécessaire en ce qui a trait à la position de l'industrie à l'égard de la reconnaissance professionnelle et des échelons de l'enseignement.
- c) Les mesures prises pour le transfert des crédits afin d'améliorer la reconnaissance des apprentissages au Canada ont jusqu'à présent été subordonnées à la mise en application volontaire par les provinces/territoires et les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Des lois ou des ententes gouvernementales à l'appui du changement doivent être envisagées et seraient probablement utiles. Les progrès de l'Accord sur le commerce intérieur pour les professions réglementées est un exemple du changement possible lorsque des décideurs clés (dans ce cas, les ministres provinciaux du Travail) exigent que des changements soient apportés afin de soutenir la reconnaissance des apprentissages et la mobilité de la main-d'œuvre. L'ACI permet aux ministères fédéraux et provinciaux d'insister davantage pour que des mesures concluantes soient prises dans un délai prescrit en faveur d'une approche mieux coordonnée en vue d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des apprentissages dans le cas des professions non réglementées.

Les commentaires et suggestions en vue des prochaines étapes qui ont été recueillis le 20 novembre 2008 dans le cadre du Comité consultatif national sur les projets de formation relatifs à la reconnaissance des titres de compétence étrangers ont fait l'objet d'une ébauche suggérant d'autres recommandations qui sont présentées ci-après en guise de conclusion du présent rapport.

**Recommandation 4 :** Poursuivre l'apprentissage à l'aide de l'expérience des collègues internationaux.

- a) Avant de se lancer dans des innovations qui ont été mises en œuvre dans d'autres pays en matière de reconnaissance des apprentissages, il est essentiel de bien comprendre la portée de la mise en application et des répercussions de ces innovations sur la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre, et d'avoir des données à l'appui. Un exemple a été donné d'un pays où une structure nationale de qualifications a été créée sans succès en raison de la participation très limitée à cette initiative. Cette recommandation a été répétée par les intervenants durant les entrevues avec les informateurs clés. Ces derniers ont fait valoir qu'il est important pour le Canada de continuer à observer les initiatives des autres pays en raison de la mondialisation de l'éducation et de tirer des conclusions de ces initiatives, le cas échéant.

**Recommandation 5 :** Renforcer la confiance et la collaboration entre l'industrie et le milieu de l'éducation.

- a) La conjoncture actuelle offre la possibilité aux secteurs de l'éducation et du tourisme de coordonner leurs interventions en réponse aux facteurs externes, notamment la baisse de l'effectif étudiant et les pressions exercées par la pénurie de main-d'œuvre. Un plus grand

engagement de la part des secteurs du tourisme et de l'éducation évitera à ces secteurs de travailler à contre-courant ou de se faire concurrence.

- b) Les participants ont demandé un modèle de collaboration et de consultation pour appuyer les négociations entre l'industrie touristique et le milieu de l'éducation et tirer parti du travail accompli pour obtenir l'engagement des enseignants et de l'industrie.
- c) Apprendre des autres secteurs d'activité qui ont réussi à accroître la confiance entre le milieu de l'éducation et l'industrie.
- d) Déterminer les projets conjoints et d'autres moyens pour les secteurs du tourisme et de l'éducation de travailler en collaboration. Des recherches peuvent être utiles pour documenter les exemples de collaboration fructueuses entre ces deux secteurs d'activité au Canada, et pour déterminer les démarches, les conditions et les facteurs qui contribuent aux succès et aux échecs.
- e) Une méthode de gestion du risque déterminant et traitant les risques et contraintes connus (y compris les contraintes politiques) a été recommandée pour assurer une collaboration fructueuse.

**Recommandation 6 :** À mesure que les changements s'effectuent avec le soutien offert, continuer à élargir le champ de la participation.

- a) Encourager les associations à jouer un rôle actif dans l'élaboration de politiques.
- b) Élargir la participation pour y inclure les écoles canadiennes, y compris les écoles privées, les universités publiques et privées, et les collèges.
- c) Stratégiquement, il serait avantageux de faire appel à des décideurs clés tels que des présidents de collèges ou d'universités.
- d) Adopter une stratégie de diffusion et de communication pour encourager une participation plus étendue. Les outils de réseautage en ligne pourraient être utiles dans ce cas.

**Recommandation 7 :** Miser sur le progrès de la reconnaissance des apprentissages qui a été accompli dans le secteur de l'éducation à ce jour.

- a) Tirer parti du travail accompli à ce jour dans le secteur de l'éducation, qui se reflète dans l'articulation entre les collèges, dans l'articulation entre collèges et universités et dans l'intégration de l'accréditation *emerit* dans les programmes d'études collégiaux/universitaires.
- b) Conduire une analyse de cas (rendement de l'investissement) pour une meilleure reconnaissance des apprentissages par les établissements.
- c) Adopter une démarche axée sur l'étudiant pour continuer à éliminer les obstacles qui limitent les initiatives de reconnaissance des apprentissages.

## Bibliographie

ALLIANCE CANADIENNE DES ORGANISMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION (ACOEF). *La reconnaissance des titres étrangers : Aperçu des pratiques employées au Canada*, avril 2004.

ALLIANCE CANADIENNE DES SERVICES D'ÉVALUATION DES DIPLÔMES (ACSED). Renseignements en ligne à <http://www.canalliance.org/indexe.stm>

ALLIANCE CANADIENNE DES SERVICES D'ÉVALUATION DES DIPLÔMES (ACSED). *Cadre d'assurance de la qualité*, décembre 1999. Accessible en ligne : <http://www.canalliance.org/pdfs/framework.fr.pdf>

ANDRÉE, N. *The Canada-EU Project. Narrative report to mobility program inventory*, Toronto, Canada-EU Bridge Project, 2006.

ARSCOTT, J., I. CROWTHER, M. YOUNG et L. UNGARIAN. *Moving forward in prior learning. A report from the Gateways Project*, Université d'Athabasca, Alberta, avril 2006.

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA (ACCC). « Les collèges et instituts canadiens répondent aux besoins des immigrants. Rapport final »; mars 2004. Rapport circonstancié sur les programmes et services offerts aux immigrants par les collèges et instituts et conclusions de la Table ronde des collèges et des instituts sur l'immigration, Ottawa, 8 et 9 mars 2004.

ASSOCIATION EUROPÉENNE POUR L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*, Helsinki, Finlande, 2005. Accessible en ligne : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf)

BARRINGTON RESEARCH GROUP. *Best practices in prior learning assessment and recognition (PLAR) handbook*, Edmonton, Alberta, Alberta Council on Admissions and Transfer, 2005.

BIRD, G., T. Hood, et B. White. *Un programme d'étude de base pancanadien articulé : Rêvons-nous en couleur? Le système d'apprentissage en tourisme*. Conseil canadien des ressources humaines en tourisme et Capilano College. Ottawa, Ontario, Association des collèges communautaires du Canada, février 2001.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (GROUPE DE TRAVAIL DE BOLOGNE SUR LES CADRES DE CERTIFICATIONS). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhague, Danemark, ministère des Sciences, des Technologies et de l'Innovation, février 2005. Accessible en ligne : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

BUREAU D'ORIENTATION RELATIF AUX TITRES DE COMPÉTENCE ÉTRANGERS (BORTCE). Renseignements en ligne à <http://www.competences.gc.ca/index.asp>

BUREAU RÉGIONAL PRINCIPAL DE L'UNESCO EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE. *Handbook on effective implementation of continuing education at the grassroots*, Bangkok, Thaïlande, 2001.

CEDEFOP. *The shift to learning outcomes. Conceptual, political, and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publication of the European Communities, 2008b. Accessible en ligne : [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/494/4079\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/494/4079_en.pdf)

CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX (CICDI). *Guide to terminology usage in the field of credentials recognition and mobility in English in Canada*. Accessible en ligne :

[http://www.cicic.ca/410/Guide\\_to\\_Terminology\\_Usage\\_in\\_the\\_Field\\_of\\_Credentials\\_Recognition\\_in\\_Canada.canada](http://www.cicic.ca/410/Guide_to_Terminology_Usage_in_the_Field_of_Credentials_Recognition_in_Canada.canada)

CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX (CICDI). *Principes généraux pour un code de bonne pratique en matière d'évaluation des diplômes étrangers*, 1998. Accessible en ligne : <http://www.cicic.ca/501/code-de-bonne-pratique.canada>

CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX (CICDI). *Renseignements à l'intention des personnes éduquées à l'étranger qui désirent s'inscrire dans des universités et collèges du Canada, Fiche N° 1*. Accessible en ligne : <http://www.cicic.ca/346/admission-dans-les-universites-et-colleges-du-canada.canada>

CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX (CICDI). *Renseignements sur la reconnaissance des acquis au Canada, Fiche N° 6*. Accessible en ligne : <http://www.cicic.ca/353/evaluation-et-reconnaissance-des-acquis.canada>

COLARDYN, D., et J. BJORNAVOLD. *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States*. European Journal of Education, vol. 39, n° 1, 2004, p. 69-88. Accessible en ligne : <http://www.vox.no/upload/realkomp%20bibliotek/Validation%20non%20formal%20and%20inf%20-%20EJED-%20166%20-%20march%2004%20.pdf>

COMITÉ DE LA CONVENTION DE LISBONNE SUR LA RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS. *Recommandation sur les critères et procédures d'évaluation des qualifications étrangères*, Bruxelles, Belgique, Conseil de l'Europe, juin 2001.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Fundamentals of a 'common quality assurance framework' (CQAF) for VET in Europe*, Bruxelles, Belgique, septembre 2005. Accessible en ligne : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/qualitynet/cqaf.pdf>

COMMISSION EUROPÉENNE. *Le Cadre européen des certifications professionnelles (CECP) pour la formation continue*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_fr.pdf)

COMMISSION EUROPÉENNE. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008b. Accessible en ligne : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:FR:PDF>

CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Recognizing learning: The economic costs of not recognizing learning and learning credentials in Canada. Phase one report*, 2001. Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires, 1995. Accessible en ligne : <http://www.conferenceboard.ca/education/reports/pdfs/RecogLearn.pdf>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Activité de l'OCDE – La reconnaissance de la formation non formelle et informelle*. Rapport des activités provinciales et territoriales et vue d'ensemble pancanadienne, Ottawa, Ontario, novembre 2007c.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Alberta Advanced Education and Technology responds to new OECD activity on recognition of non-formal and informal learning*. Toronto, Ontario, 2006a.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *OECD activity on recognition of non-formal and informal learning: British Columbia report*, Toronto, Ontario, 2006b.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *OECD activity on recognition of non-formal and informal learning: Manitoba report*, Toronto, Ontario, 2006c.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *OECD recognition of non-formal and informal learning: New Brunswick background report*, Toronto, Ontario, 2006d.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Rapport du groupe de travail du CMEC sur la transférabilité des crédits*, 2005. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/publications/CreditTransferGroupReport2005-fr.pdf>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Rapport du groupe de travail du CMEC sur la transférabilité des crédits*, 2007a. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/99/CreditTransfer2007.fr.pdf>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Rapport du Sous-comité de l'assurance de la qualité du CMEC*, 2007b. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/100/QA-report-2007.fr.pdf>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Saskatchewan, Canada: Background report for OECD Activity. Recognition of non-formal and informal learning*, décembre 2006e. Accessible en ligne : [http://www.cmec.ca/postsec/rnfil/11-saskatchewan\\_canada\\_oecd\\_web\\_rnfil\\_en.pdf](http://www.cmec.ca/postsec/rnfil/11-saskatchewan_canada_oecd_web_rnfil_en.pdf)

COOMBS-THORNE, H., et M. WARREN. *Connect • Accept • Recognize • Empower. The Integration of immigrants into the Newfoundland and Labrador workforce*, St. John's, Terre-Neuve-et-Labrador, Association for New Canadians, avril 2007.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES. *Évaluation formative du Programme de reconnaissance des titres de compétence étrangers - Rapport final*, SP-AH-687-02-07F, Ottawa, Ontario, Analyse stratégique de la vérification et de l'évaluation, Ressources humaines et développement social Canada, février 2007. Renseignements en ligne à [http://www.rhdcc.gc.ca/fra/publications\\_ressources/evaluation/2007/sp\\_ah\\_687\\_02\\_07/page01.shtml](http://www.rhdcc.gc.ca/fra/publications_ressources/evaluation/2007/sp_ah_687_02_07/page01.shtml)

FORUM DES MINISTRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL. *Accord sur le commerce intérieur - Lignes directrices pour satisfaire aux exigences du chapitre sur la mobilité de la main-d'œuvre*, Ottawa, Ontario, Ressources humaines et Développement social Canada, février 2003.

FORUM DES MINISTRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL. *Rapport sur les résultats de l'enquête sur la mobilité interprovinciale de la main-d'œuvre au Canada en 2004-2005*, mai 2005. Accessible en ligne : [http://www.ait-aci.ca/fr/reports/01\\_10\\_2006/FLMM%20NATIONAL%20REPORT%20-%20APPROVED%20VERSION%20MAY%2018-2005%20french.pdf](http://www.ait-aci.ca/fr/reports/01_10_2006/FLMM%20NATIONAL%20REPORT%20-%20APPROVED%20VERSION%20MAY%2018-2005%20french.pdf)

GRADY, P., et K. MACMILLAN. *Obstacles interprovinciaux au commerce intérieur de biens, services et mouvements de capitaux : politiques, lacunes de connaissances et questions de recherche*, Collection Documents de travail, n° 2007-10, Ottawa, Ontario, Industrie Canada, mai 2008. Accessible en ligne : <http://sbisrvntweb.ugac.ca/archivage/IH07-04-20086Req.pdf>

HALL, G., et A. PEDERSEN. *Research: Educator engagement foreign credential recognition*. Ottawa, Conseil canadien des ressources humaines en tourisme, 2005. Accessible en ligne : [http://cthrc.ca/~media/Files/CTHRC/Home/research\\_publications/credential\\_recognition/credit\\_learning\\_transfer\\_system/FCR-Research-Educator-Final-Combined-en.ashx](http://cthrc.ca/~media/Files/CTHRC/Home/research_publications/credential_recognition/credit_learning_transfer_system/FCR-Research-Educator-Final-Combined-en.ashx)

JUNOR, S., et A. USHER. *Student mobility & credit transfer: A national and global survey*. Toronto, Ontario, Educational Policy Institute, 2007. Accessible en ligne : <http://www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/credit.pdf>

KENNEDY, B. *État des lieux au printemps 2003 de la reconnaissance des acquis (RDA) dans les établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada : première partie*. Ottawa, Ontario, Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA), 2003. Accessible en ligne : <http://204.225.6.243/postsec/capla-plar2003.fr.pdf>

KNIGHT, J. *Report on quality assurance and recognition of qualifications in post-secondary education in Canada*, Trondheim, Norvège, OCDE/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), 2003.

MARSHALL, D. « Access to degrees in the knowledge economy », *Policy Options/Options politiques*, vol. 25, n° 7, 2004b, p. 76-82.

MARSHALL, D. « Degree accreditation in Canada », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 34, n° 2, 2004a, p. 69-96.

MARSHALL, D. *Differentiation by degrees: Student mobility and the changing undergraduate environment in Canada*, 2006. Présentation faite au congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Université York, du 28 au 30 mai 2006.

MARSHALL, D. « What's it worth? The tiering of Canadian degrees », *Education Canada*, vol. 46, n° 1, 2005-2006, p. 55-57.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS DE L'ONTARIO. *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, 2007. Renseignements en ligne à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/postsec/oqf.html>

MINISTÈRE DES FINANCES. *Avantage Canada - Bâtir une économie forte pour les Canadiens*, Ottawa, 2006. Accessible en ligne : <http://www.fin.gc.ca/ec2006/plan/ecpam-fra.asp>

PEER LEARNING CLUSTER (GROUPE D'APPRENTISSAGE COLLÉGIAL). *European guidelines for the validation of non formal and informal learning*, Luxembourg, CEDEFOP, novembre 2007. Document élaboré pour la conférence traitant de l'importance de l'apprentissage et de l'expérience européenne de la validation de l'apprentissage non formel et informel qui s'est tenue à Lisbonne. Accessible en ligne : <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=29&fileName=Guidelines.pdf>.

PROJET COLLÉGIAL VISANT À FAVORISER L'INTÉGRATION ET L'EMPLOI DES IMMIGRANTS (PCIEI). *Rapport final, phase 2*, Toronto, Ontario, 2008.

PROJET COLLÉGIAL VISANT À FAVORISER L'INTÉGRATION ET L'EMPLOI DES IMMIGRANTS (PCIEI). *Rapport final, phase 2 : Annexe 5, Rapport du projet sur l'évaluation de titres internationaux et l'équivalence*, Toronto, Ontario, février 2008b.

PROJET COLLÉGIAL VISANT À FAVORISER L'INTÉGRATION ET L'EMPLOI DES IMMIGRANTS (PCIEI). *Rapport final, phase 2 : Annexe 6, Rapport du projet d'évaluation de la compétence*, Toronto, Ontario, janvier 2008a.

RIFFELL, M. *Reconnaissance des acquis chez les immigrants au Canada : vers l'uniformité et l'excellence*, Ottawa, Ontario, Programme de reconnaissance des titres de compétence étrangers du gouvernement du Canada et Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA), 2006. Accessible en ligne : [http://www.capla.ca/2006\\_conference/pdf/f/presentations/Riffell\\_Margaret.pdf](http://www.capla.ca/2006_conference/pdf/f/presentations/Riffell_Margaret.pdf)

STATISTIQUE CANADA. « Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada », *Le Quotidien*, n° 030904, 4 septembre 2003b. Accessible en ligne : <http://74.125.93.104/search?q=cache:DiT-CSakc5oJ:www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070430/dq070430b-fra.htm+Enqu%C3%AAt+longitudinale+aupr%C3%A8s+des+immigrants+du+Canada&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca&client=firefox-a>

STATISTIQUE CANADA. *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : s'établir dans un nouveau pays – un portrait des premières expériences*, n° 89-614-XIE, Ottawa, Ontario, 2005.

SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES. *Rapport sommaire : Faisabilité de la création d'un cadre ou d'un modèle national pour évaluer les acquis des immigrants*, Ottawa, Ontario, Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA), avril 2007. Accessible en ligne : [http://74.125.93.104/search?q=cache:MMtUxQx1DooJ:www.capla.ca/f\\_FCR.php+faisabilit%C3%A9+%C3%A9value+r+immigrants&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=ca&client=firefox-a](http://74.125.93.104/search?q=cache:MMtUxQx1DooJ:www.capla.ca/f_FCR.php+faisabilit%C3%A9+%C3%A9value+r+immigrants&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=ca&client=firefox-a)

TRAINING AND DEVELOPMENT ASSOCIATES et JOHN SAMUEL & ASSOCIATES. *Reaching our full potential: Prior learning assessment and recognition for foreign-trained Canadians*. Ottawa, Ontario, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, juin 1999. Information en ligne à l'adresse : <http://www.onestep.on.ca/resource/files2/Reaching%20our%20full%20potential.pdf>

VAN KLEEF. « Strengthening PLAR: Integrating theory and practice », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 1, n° 2, p. 1-21, Ottawa, Ontario, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007. Accessible en ligne : [http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/Journal/JARLSept2007\\_Issue2\\_Art5.htm](http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/Journal/JARLSept2007_Issue2_Art5.htm)



## **Annexe A**

### **Méthodologie de recherche**

#### ***Collecte de données***

Parmi les méthodes de recherche utilisées pour recueillir les données dans ce rapport, soulignons les entrevues avec les informateurs clés et l'étude de documents. Dans la première phase du projet, une recherche documentaire exhaustive a été effectuée pour rassembler l'information sur les systèmes canadiens de reconnaissance des titres de compétence, de transfert des crédits et de reconnaissance des acquis (ÉRA).

#### ***Recrutement et échantillonnage***

Les principaux informateurs canadiens ont été recrutés à partir d'une liste de personnes ressources fournie par le CCRHT. Cette liste comprenait les membres de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et d'autres informateurs clés canadiens du milieu de la reconnaissance des apprentissages. Les informateurs potentiels ont été joints par téléphone ou par courriel et ont reçu une présentation de l'étude et une invitation à participer à une entrevue. D'autres personnes ressources ont parfois été suggérées par les participants. Au total, vingt entrevues ont été menées auprès de vingt et un candidats. Les entrevues avec les informateurs clés ont duré en moyenne une heure chacune. Parmi les informateurs se trouvaient du personnel enseignant, des coordonnateurs, des doyens et des gestionnaires de programmes de l'industrie du tourisme et de l'accueil des établissements d'enseignement postsecondaire de l'ensemble du Canada, ainsi que des spécialistes de la reconnaissance des apprentissages. Le projet étant mené durant la saison estivale, le choix de recrutement des informateurs clés a été limité.

#### ***Entrevues***

Les questions d'entrevue mettaient l'accent sur l'opinion des informateurs quant au besoin d'établir une structure pancanadienne pour la reconnaissance des immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale et aux problèmes découlant des pratiques actuelles de transfert de crédits pour l'attribution d'équivalences ou de titres de compétence aux immigrants ayant des compétences reconnues à l'échelle internationale, et sur leurs suggestions pour l'adoption d'une structure commune (y compris le processus, les obstacles, la procédure, les méthodes et les fournisseurs). Des entrevues semi-structurées ont été utilisées. Le sujet des discussions variait selon la spécialité et le point de vue des informateurs; d'autres questions ont été abordées lorsqu'elles se présentaient au cours de chaque entrevue.

#### ***Analyse des données***

Les données de l'entrevue ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives QSR NVivo. Les constatations découlant de l'étude des documents et de l'analyse des données de l'entrevue ont servi à formuler les recommandations présentées dans le présent rapport. Ces recommandations sont également fondées sur les conclusions tirées du rapport complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages en Europe*.

## **Annexe B**

### **Questions d'entrevue**

#### **Protocole d'entrevue : Vers une structure pancanadienne pour le transfert des apprentissages et la reconnaissance des crédits**

1. Avons-nous besoin d'une structure commune pour le transfert des apprentissages et la reconnaissance des crédits par les établissements d'enseignement canadiens (collèges, universités)? Pourquoi?

Cette question peut couvrir :

- *le transfert de crédits entre les territoires au Canada;*
- *la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires;*
- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits.*

2. Quels sont les avantages et les risques d'adopter une structure pancanadienne pour le transfert des apprentissages et la reconnaissance des crédits, et pour qui?

Cette question peut couvrir :

- *le transfert de crédits entre les territoires au Canada;*
- *la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires;*
- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits;*
- *la considération des autres intervenants, y compris les employeurs et les organismes de réglementation.*

3. Quelles sont les difficultés que doivent actuellement surmonter les établissements d'enseignement (collèges, universités) pour offrir des services de transfert des apprentissages et de reconnaissance des crédits aux immigrants formés à l'étranger?

Cette question peut couvrir :

- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits.*

4. Veuillez décrire une structure de reconnaissance commune qui améliorerait les pratiques pancanadiennes actuelles en matière de transfert des apprentissages et de reconnaissance des crédits.

Cette question peut couvrir :

- *le transfert de crédits entre les territoires au Canada;*
- *la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires;*
- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits;*
- *la considération des autres intervenants, y compris les employeurs et les organismes de réglementation.*

5. De quelle façon l'adoption de systèmes d'éducation pancanadiens pour la reconnaissance des apprentissages serait-elle avantageuse pour les candidats qui ont suivi des cours, reçu une formation ou acquis de l'expérience à l'extérieur du Canada?

Cette question peut couvrir :

- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits.*

6. Quels sont les obstacles/défis que vous prévoyez à l'adoption d'une structure commune de reconnaissance des apprentissages pour le transfert de crédits ou l'attribution d'équivalences?

Cette question peut couvrir :

- *le transfert de crédits entre les territoires au Canada;*
- *la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires;*
- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits;*
- *la considération des autres intervenants, y compris les employeurs et les organismes de réglementation.*

7. Avez-vous des idées ou des suggestions pour surmonter les difficultés associées à la définition et à l'adoption d'une structure commune?

Cette question peut couvrir :

- *le transfert de crédits entre les territoires au Canada;*
- *la reconnaissance des titres de compétence entre les territoires;*
- *la reconnaissance des titres de compétence internationaux pour le transfert de crédits;*
- *l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour le transfert de crédits;*
- *la considération des autres intervenants, y compris les employeurs et les organismes de réglementation.*

8. Si vous connaissez le cadre européen pour le transfert de crédits et la reconnaissance des apprentissages, quels sont les éléments utiles qui, selon vous, pourraient être adaptés au contexte canadien, et pourquoi?

**Annexe C****Organismes chargés du transfert des crédits, de la RTCÉ et de l'ÉRA au Canada**

Province ou territoire	Transfert de crédits*	Services d'évaluation des titres de compétence	Évaluation des titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires	ÉRA
Alberta	L'ACAT (Alberta Council on Admissions and Transfers) travaille avec les établissements pour assurer la transférabilité efficace des crédits.	Le International Qualifications Assessment Service (IQAS, depuis 1994) émet des certificats d'équivalences par rapport aux normes de l'Alberta.	L'IQAS* effectue des évaluations pour le compte de 24 établissements d'enseignement de l'Alberta et de la Saskatchewan. Les autres font leur propre évaluation. *Les évaluations sont effectuées à titre consultatif seulement; les établissements d'enseignement conservent leur pleine autorité pour approuver une admission ou l'admissibilité à un transfert de crédits.	L'ACAT assume certaines responsabilités, et un organisme chargé de l'ÉRA fait partie des plans à long terme.
Colombie-Britannique	Le BCCAT (BC Council on Admissions and Transfer) en C.-B. offre une base de données en ligne sur les équivalences de crédit.	L'Open Learning Agency (OLA, depuis 1993) a aidé à créer l'International Credential Evaluation Service (ICES, depuis 1996).	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	
Manitoba	Aucun service central. Le Conseil de l'enseignement postsecondaire au Manitoba (COPSE) est chargé de ce processus.	Le Service d'évaluation des diplômes du Manitoba (SEDM) fournit des rapports sur les diplômes et attestations ( <i>Academic Credential Reports</i> ). Ces rapports sont produits pour tous les diplômes et attestations d'études postsecondaires de tous les pays.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	
Nouveau-	La Commission de l'enseignement	Aucun service provincial	La reconnaissance est accordée au	Le ministère de la Formation et du

Province ou territoire	Transfert de crédits*	Services d'évaluation des titres de compétence	Évaluation des titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires	ÉRA
Brunswick	supérieur des Provinces maritimes (CESPM) et le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique (CCCPA) se partagent quelques responsabilités à cet égard.	d'évaluation complet.	gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Développement de l'emploi a lancé une initiative pour l'évaluation des acquis en vue d'évaluer les apprentissages et l'expérience acquis dans d'autres pays. En 1994, le réseau des collèges communautaires a mis en place un programme d'ÉRA. Deux des quatre universités publiques ont des politiques d'ÉRA.
Terre-Neuve-et-Labrador	L'ATAC (Articulation, Transfer, and Admissions Committee) du Council on Higher Education (conseil des études supérieures) traite le transfert des crédits, et le Conseil joue un rôle consultatif.	Peu d'immigration internationale sans emploi réservé; aucun service d'évaluation central.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Le ministère de la Jeunesse a lancé une initiative d'ÉRA – une évaluation des titres de compétence sera prévue dans cette initiative.
Territoires du Nord-Ouest		Entente interprovinciale avec l'Alberta pour permettre à l'IQAS d'offrir des services d'évaluation comparative des titres de compétence obtenus à l'étranger par rapport aux normes éducatives des Territoires du Nord-Ouest.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Un processus clair est en place seulement pour les métiers.
Nouvelle-Écosse	La Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (CESPM) et le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique (CCCPA) se partagent quelques responsabilités à cet égard.	Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse conseille les universités et les collèges.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné. Le centre d'évaluation des acquis de la Nouvelle-Écosse aide certains candidats à obtenir la validation de leurs acquis par les établissements.	Centre d'évaluation des acquis de la Nouvelle-Écosse

Province ou territoire	Transfert de crédits*	Services d'évaluation des titres de compétence	Évaluation des titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires	ÉRA
Nunavut	Le service et l'information sont fournis par le Collège Arctique du Nunavut.	Les titres de compétence portent surtout sur les métiers/apprentissages (CICDI).	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Un processus est en place seulement pour les métiers.
Ontario	Le CUCC (College-University Consortium Council) est chargé de ce processus.	Depuis 2000, l'organisme World Education Services (WES) évalue les titres de compétence (aux É.-U. depuis 1974) et soutient la base de données World Education Database (WEDB).	L'évaluation est effectuée par l'établissement d'enseignement concerné. Le WES convertit les qualifications des études postsecondaires en équivalences par rapport aux normes de l'Ontario. Le Service d'admission des collèges de l'Ontario effectue une évaluation pour les fins de l'admission, mais pas pour les équivalences.	Le système collégial de l'Ontario comprend un service d'ÉRA offert aux étudiants qui veulent obtenir des crédits au niveau collégial.
Île-du-Prince-Édouard	La Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (CESPM) et le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique (CCCPA) se partagent quelques responsabilités à cet égard.	Peu d'immigration internationale et aucun service d'évaluation central.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Une stratégie d'ÉRA est en cours d'élaboration et, entre-temps, l'organisme Workplace Education PEI offre des services d'évaluation.
Québec	Comité de liaison de l'enseignement supérieur	Le Service des évaluations comparatives du Québec évalue les titres de compétence pour calculer les équivalences. Ce service est offert à tous, quel que soit son statut ou son lieu de résidence.	Les établissements d'enseignement postsecondaire appliquent des équivalences en fonction de leurs propres critères.	Accès à une liste des programmes pour lesquels une demande de reconnaissance des atouts et des compétences est possible.
Saskatchewan	Saskatchewan Council for Admissions and Transfer (SaskCAT)	Entente interprovinciale avec l'Alberta pour permettre à l'IQAS d'offrir des services d'évaluation	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	Le SIAST applique depuis longtemps une politique d'ÉRA (1996). L'université de la

Province ou territoire	Transfert de crédits*	Services d'évaluation des titres de compétence	Évaluation des titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires	ÉRA
		comparative des titres de compétence obtenus à l'étranger par rapport aux normes éducatives de la Saskatchewan.		Saskatchewan a une politique de revendication des crédits. Plusieurs initiatives ont été mises en œuvre en Saskatchewan pour mettre au point des services et des politiques d'ÉRA.
Yukon	Le Collège du Yukon a une entente avec toutes les universités de la C.-B. pour le transfert des crédits.	Faible niveau d'immigration; aucun service territorial complet au Yukon.	La reconnaissance est accordée au gré de l'établissement d'enseignement concerné.	

Source : Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2008) et Systèmes provinciaux d'enseignement postsecondaire et ententes sur les transferts de crédits (2003)

\*L'une des priorités du transfert des crédits et des ententes d'articulation au niveau provincial porte sur le passage du niveau collégial à universitaire.

**Annexe D**  
**Cadres canadiens des qualifications**

Structure des titres de compétence canadiens	Cadre des qualifications en Ontario	Cadre des niveaux de qualifications dans les Maritimes
Baccalauréat Maîtrise Doctorat	Certificat I Certificat II Certificat d'apprentissage Carte de compétence Certificat III Diplôme I Diplôme II Diplôme d'études supérieures Certificat d'études supérieures Baccalauréat/baccalauréat avec spécialisation Maîtrise Doctorat	Baccalauréat général Baccalauréat avec majeure / double majeure / majeure avancée Baccalauréat avec spécialisation Baccalauréat professionnel Baccalauréat appliqué



**Annexe E****Cadres canadiens des qualifications : comparaison des descripteurs**

Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade	Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario	Cadre des niveaux de qualifications dans les Maritimes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description des catégories de diplômes</li> <li>• Conception du programme et accent mis sur les résultats d'apprentissage</li> <li>• Préparation à l'emploi et à la poursuite d'autres études</li> <li>• Durée du programme</li> <li>• Conditions d'admission</li> <li>• Normes relatives aux diplômes</li> <li>• Profondeur et ampleur des connaissances</li> <li>• Connaissance des méthodes et de la recherche</li> <li>• Application des connaissances</li> <li>• Aptitudes à la communication</li> <li>• Conscience des limites de ses connaissances</li> <li>• Compétence et autonomie professionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripteurs</li> <li>• Conception du programme et résultats prévus</li> <li>• Préparation à l'emploi</li> <li>• Durée type</li> <li>• Conditions d'admission</li> <li>• Fournisseur</li> <li>• Qualification attribuée (selon les données entrées, heures de contact ou d'enseignement)</li> <li>• Profondeur et ampleur des connaissances</li> <li>• Conscience/recherche conceptuelle et méthodologique</li> <li>• Aptitudes à la communication</li> <li>• Application des connaissances</li> <li>• Compétence et autonomie professionnelles</li> <li>• Conscience des limites de ses connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description des catégories de diplômes</li> <li>• Conception générale du programme et accent mis sur les résultats d'apprentissage</li> <li>• Préparation à l'emploi et à la poursuite d'autres études</li> <li>• Durée du programme</li> <li>• Normes relatives aux diplômes</li> <li>• Profondeur et ampleur des connaissances <b>du domaine</b></li> <li>• Profondeur et ampleur des connaissances à <b>l'extérieur du domaine</b></li> <li>• Conscience conceptuelle et méthodologique</li> <li>• Niveau d'aptitude analytique</li> <li>• Niveau d'application des connaissances</li> <li>• Compétence et autonomie professionnelles</li> <li>• Niveau d'aptitudes à la communication</li> <li>• Conscience des limites de ses connaissances</li> </ul>

\*Les descripteurs applicables à une seule province, non au niveau national, figurent en gras.

**Annexe F****Comparaison des services canadiens d'évaluation des titres de compétence étrangers**

Organisme	Structure juridique	Clients	Comparaison établie dans le rapport d'évaluation	Émetteur
<b>Colombie-Britannique (ICES)</b>	Prescrit par la province  Autofinancement à l'aide des frais de service (aucun lien de dépendance avec le ministère de l'Éducation en raison de l'emplacement des services à l'Institut de technologie de la C.-B.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résidents canadiens et étrangers</li> <li>• Organismes d'attribution des permis</li> <li>• Établissements d'enseignement canadiens</li> <li>• Employeurs/agences de placement</li> <li>• Services gouvernementaux</li> <li>• Organismes chargés de l'immigration</li> <li>• Évaluation des titres de compétence des autres provinces, sur demande</li> </ul>	<p><u>Évaluation de base</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Description du système d'éducation dans le pays d'origine.</li> <li>• Énoncé des échelons comparables de l'enseignement au Canada (en fonction des années et des crédits). Le programme spécifique (arts ou science, par exemple) n'est pas indiqué.</li> </ul> <p><u>Évaluation complète</u> : (pour chaque cours)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Équivalences de crédit et d'années d'études, y compris la moyenne pondérée cumulative</li> </ul>	Organisme tiers
<b>Alberta (IQAS)</b>	Prescrit par la province  Gouvernement de l'Alberta, Emploi et Immigration  (L'IQAS fournit également des études comparatives avec le système d'éducation en Saskatchewan et dans les Territoires du Nord-Ouest.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résidents canadiens et étrangers</li> <li>• Établissements d'enseignement canadiens</li> <li>• Employeurs</li> <li>• Organismes professionnels d'attribution des permis</li> <li>• Les titres de compétence canadiens ne sont pas évalués</li> </ul>	<p><u>Évaluation générale</u> : Description du système d'éducation dans le pays d'origine et niveau équivalent au Canada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Évaluation aux fins d'admission aux études postsecondaires</u> : Comparaison avec les cours exigés pour l'admission aux études postsecondaires et les années d'études pour ces cours.</li> <li>• Comparaison des niveaux équivalents du système d'éducation canadien, y compris les programmes si l'information est suffisante.</li> </ul> <p><u>Évaluation du transfert des crédits</u> : Comparaison entre chacun des cours et des équivalences aux cours donnés au</p>	Organisme tiers

Organisme	Structure juridique	Clients	Comparaison établie dans le rapport d'évaluation	Émetteur
			Canada.	
<b>Manitoba (SEDM)</b>	Prescrit par la province  Gouvernement du Manitoba, Travail et Immigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résidents du Manitoba seulement</li> <li>• Employeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Reconnaissance des diplômes et attestations</u> : Comparaison avec les titres de compétence canadiens pour les professions réglementées.</li> <li>• <u>Évaluation des diplômes et attestations</u> : Comparaison utile aux employeurs et aux fins de l'admission aux études postsecondaires.</li> <li>• Reconnaissance des qualifications</li> </ul>	Organisme tiers
<b>Ontario (WES Canada)</b>	Sans but lucratif et financé en partie par le gouvernement de l'Ontario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immigrants et étudiants vivant partout au Canada et à l'étranger</li> <li>• Établissements d'enseignement canadiens</li> <li>• Employeurs</li> <li>• Organismes professionnels d'attribution des permis</li> <li>• Avocats spécialistes de l'immigration et consultants en immigration</li> <li>• Les titres de compétence canadiens ne sont pas évalués</li> </ul>	<p><u>Évaluation de base</u> : Évaluation de chaque document indiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comment le WES a reçu ou certifié les documents;</li> <li>• les années d'études reconnues, le nom de l'établissement, le principal champ d'étude;</li> <li>• le sommaire des équivalences au Canada (information suffisante à l'emploi, à l'immigration et à l'accès à la formation d'apprenti).</li> </ul> <p><u>Évaluation complète</u> : Évaluation de chaque document indiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• toute l'information relative à cette évaluation;</li> <li>• les équivalences de crédits au Canada;</li> <li>• les équivalences d'années d'études au Canada, y compris la moyenne pondérée cumulative</li> </ul>	Organisme tiers

Organisme	Structure juridique	Clients	Comparaison établie dans le rapport d'évaluation	Émetteur
			(Les universités, les collèges et les associations professionnelles exigent une évaluation complète de chaque cours.)	
<b>Québec (CEFAHQ)</b>	Prescrit par la province (gouvernement du Québec)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résidents du monde entier</li> <li>• Établissements d'enseignement canadiens</li> <li>• Employeurs</li> <li>• Organismes professionnels de réglementation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison générale avec le niveau de scolarité au Québec</li> </ul>	Organisme tiers
<b>Comparative Education Service (CES)</b>	Université de Toronto (admissions et attribution des crédits)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seulement les titres de compétence obtenus à l'étranger (non à l'intérieur du Canada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de chaque document pour déterminer les équivalences des diplômes et attestations obtenus à l'étranger par rapport à tous les niveaux d'études canadiens</li> <li>• Analyse de chaque cours (seulement au niveau du baccalauréat)</li> </ul>	Organisme tiers
<b>Service canadien d'évaluation de documents scolaires internationaux (ICAS)</b>	<p>À but lucratif; 13 centres en Ontario.</p> <p>L'ICAS traite depuis 14 ans toutes les admissions au collège en Ontario afin de normaliser le processus d'évaluation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immigrants et étudiants vivant partout dans le monde</li> <li>• Établissements d'enseignement canadiens</li> <li>• Employeurs</li> <li>• Organismes gouvernementaux</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Les titres de compétence obtenus à l'extérieur de la province sont évalués.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Évaluation générale</u> : Analyse de chaque document suggérant des équivalences pour l'Ontario et à l'échelle du Canada. (Utilisé par les employeurs et les responsables de l'immigration.)</li> <li>• <u>Évaluation complète</u> : Analyse de chaque cours décrivant le niveau d'études terminé et suggérant des équivalences pour l'Ontario et à l'échelle du Canada, de même que des équivalences de crédits et d'années d'études pour chaque cours. (Utilisé pour soumettre une demande au niveau postsecondaire.)</li> <li>• <u>Évaluation détaillée de type A (crédits) ou B (années d'études)</u> : Équivalences au</li> </ul>	Organisme tiers

Organisme	Structure juridique	Clients	Comparaison établie dans le rapport d'évaluation	Émetteur
			<p>Canada et suggestions d'équivalences de crédits ou d'années d'études. (Utilisé pour l'admission à des cours spécifiques.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Autorisation professionnelle</u> : L'ICAS a conclu des ententes avec certaines associations professionnelles pour offrir des services d'autorisation professionnelle dans certaines provinces.</li> </ul>	
<b>Ingénieurs Canada (Conseil canadien des ingénieurs)</b>	Sans but lucratif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résidents du monde entier (la majorité des demandes proviennent de l'étranger)</li> </ul>	<p>Résultats de l'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire le programme d'éducation achevé;</li> <li>• déterminer si le programme étudié est considéré comme un programme d'ingénierie au Canada;</li> <li>• déterminer comment la formation des ingénieurs est comparable à celle des ingénieurs au Canada.</li> </ul>	Organisme tiers

**Vers un système pancanadien de transfert des crédits :  
structures pour la reconnaissance des apprentissages en  
Europe**

**RAPPORT FINAL II**



Educational Policy Institute

20 Maud Street, Suite 207  
Toronto, Ontario M5V 2M5  
416-848-0215

**7 OCTOBRE 2008**

## Table des matières

Glossaire.....	iii
Liste des sigles.....	vi
Introduction .....	1
Établissement d'un espace européen commun du travail et de la formation .....	3
Mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre .....	3
Programmes de mobilité .....	3
Transfert de crédits.....	5
Système européen de transfert de crédits (SETC).....	5
Système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) .....	7
Effets du SETC et de l'ECVET sur le transfert de crédits .....	8
Accords paneuropéens sur l'éducation .....	9
La méthode ouverte de coordination.....	9
Le processus de Bologne (enseignement supérieur).....	10
<i>Assurance de la qualité</i> .....	11
Le projet Tuning .....	12
Le processus de Copenhague (enseignement et formation professionnels) .....	13
Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie .....	15
Détails des études faites dans d'autres pays – Europass .....	18
CV Europass .....	23
Passeport de langues Europass .....	24
Passeport Europass Mobilité .....	24
Supplément au certificat.....	25
Certificat de profil des compétences du système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) .....	26
Supplément au diplôme.....	27
Adoption du supplément au diplôme en Australie.....	29
Reconnaissance des titres de compétence.....	301
Centres ENIC-NARIC.....	31
Points nationaux de référence .....	34
Reconnaissance des acquis (RA) .....	35
VAINF : inventaire européen de 2007 .....	38
Viabilité des initiatives de VAINF .....	39
Fournisseurs de services de VAINF .....	39
<i>Secteur public</i> .....	39
<i>Secteur privé et tiers secteur</i> .....	40
Méthodes de validation .....	41
Points saillants dans différents pays.....	42
Pays-Bas : combinaison de l'évaluation des titres de compétence et de l'ÉRA.....	42
<i>Validation des acquis pour l'EFP et l'enseignement supérieur</i> .....	42
Allemagne : améliorer la mobilité entre l'EFP et l'enseignement supérieur.....	44
Conclusion.....	46
Bibliographie .....	51

Annexe A : Méthode de recherche .....	57
Annexe B : Listes de questions pour les entrevues auprès des informateurs clés .....	59
Annexe C : Cadre de certifications pour l'espace européen d'enseignement supérieur .....	66
Annexe D : Cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie .....	68
Annexe E : Système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) .....	73
Annexe F : Motifs justifiant la participation des différents secteurs à VAINF (en Europe) .....	77
Annexe G : Obstacles à l'adoption d'un système de VAINF (en Europe) .....	787
Annexe H : Perspectives de divers intéressés sur la VAINF (en Europe) .....	798
Annexe I : Poursuivre le développement de la VAINF (en Europe) .....	81
Annexe J : Lien entre l'évaluation internationale des titres de compétence et l'ÉRA (aux Pays-Bas) .....	843
Annexe K : Procédure de VA aux Pays-Bas pour le secteur du tourisme et des loisirs .....	864
Annexe L : Moteurs de la reconnaissance des apprentissages au Canada et en Europe .....	88

## Tableaux

Tableau 1 : Téléchargements à partir du portail Web européen de 2005 à 2007 .....	21
Tableau D1 : Descripteurs définissant les niveaux du CEC .....	68
Tableau D 2 : Brefs indicateurs de niveau dans le CEC .....	71

## Figures

Figure 1 : Le CEC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : un cadre fondé sur les résultats .....	16
Figure 2 : Fonction de comparabilité du CEC .....	17
Figure 3. De l'apprentissage à la reconnaissance des apprentissages formels, informels et non formels .....	37
Figure 4. Relation entre les connaissances, les qualifications et les compétences dans les études .....	44
Figure E 1 : Certificat de profil des compétences du VQTS .....	75



## Glossaire

*Apprentissage formel* : L'apprentissage formel est généralement dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation dans un contexte structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et débouche habituellement sur la reconnaissance professionnelle. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*Apprentissage informel* : L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage informel ne débouche habituellement pas sur la reconnaissance professionnelle. Il peut être intentionnel, mais la plupart du temps, il est non intentionnel de la part de l'apprenant (ou occasionnel). Il est aussi appelé « apprentissage expérientiel ». (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*Apprentissage non formel* : L'apprentissage non formel n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et ne débouche habituellement pas sur la reconnaissance professionnelle. Il s'agit cependant d'un apprentissage structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Colardyn et Bjornavold, 2004).

*CITE* : La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un système de classification utilisant des concepts et définitions reconnus internationalement afin de traduire des programmes nationaux d'éducation en un ensemble commun de catégories ou de niveaux. Les niveaux CITE sont exprimés sous forme de chiffre de zéro à six. Chaque niveau représente une large bande de l'« échelle » de l'éducation, couvrant l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur de deuxième cycle.

*Compétence* : Une compétence est définie dans le glossaire Cedefop comme étant la capacité reconnue, manifeste et personnelle d'utiliser son savoir-faire, ses aptitudes, ses qualifications ou ses connaissances afin de maîtriser les situations de travail et les exigences, nouvelles et habituelles. Les définitions d'une compétence varient selon le contexte. Dans le cadre du projet Tuning, les compétences sont définies comme étant des points de référence communs permettant une certaine souplesse et autonomie dans l'élaboration des programmes.

*Crédit* : Un crédit postsecondaire est accordé aux élèves au Canada qui ont démontré avoir obtenu avec succès une unité de crédit au terme d'un cours qui représente une portion d'un titre scolaire. À cette fin, l'élève doit atteindre un seuil minimal de réussite, soit la note de « passage », dans le cadre du processus d'évaluation.

*Cycle* : L'équivalent au Canada d'un cycle européen d'études supérieures est un diplôme universitaire. Les cycles désignent seulement les niveaux universitaires. Ce terme n'est pas employé pour faire référence aux diplômes et certificats qui sont remis à la fin d'une formation professionnelle.

*Diplôme* : En Europe, un diplôme désigne le titre de compétence obtenu dans le cadre d'études supérieures alors qu'au Canada, le diplôme fait partie des différents titres de compétence offerts par les collèges publics.

*Enseignement supérieur* : Au Canada, l'enseignement postsecondaire désigne tous les types d'éducation postsecondaire, y compris les études collégiales et les études universitaires; y figure également la

formation professionnelle. En Europe, l'enseignement supérieur désigne l'enseignement technique supérieur et les études universitaires seulement.

*Évaluation des titres de compétence* : L'évaluation des titres de compétence désigne le processus utilisé pour déterminer l'équivalence des titres de compétence, peu importe si les titres en question ont été obtenus sur un autre territoire du Canada dans le cas des titres de compétence canadiens, ou dans un autre pays dans le cas des titres de compétence internationaux. Au Canada, les expressions « comparable » et « équivalent » sont interchangeables et désignent la valeur attribuée aux titres de compétence étrangers par rapport aux titres de compétence canadiens. En Europe, les évaluateurs des titres de compétence étrangers utilisent plus souvent le terme « comparable » que le mot « équivalent ».

*Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA)*: Ce processus aide les adultes à démontrer et à obtenir une reconnaissance de l'apprentissage qu'ils acquièrent en dehors des milieux d'enseignement formels grâce à des études, un emploi ou toute autre expérience de vie, et qui n'est pas reconnu autrement dans le cadre des mécanismes formels de transfert de crédit. Au Canada, l'ÉRA est également désigné sous d'autres noms tels que « reconnaissance des acquis (RA) », « reconnaissance des apprentissages », et « évaluation des connaissances acquises ».

*Formation complémentaire* : L'expression « Further Education and Training » (Formation complémentaire) est utilisée au Royaume-Uni, en Irlande et en Australie. Toutefois, c'est l'expression « Vocational Education and Training » ou « VET » (Enseignement et formation professionnels) qui est la plus répandue en Europe et au Canada.

*Formation tout au long de la vie* : Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les compétences ou qualifications, dans une perspective personnelle, sociale ou professionnelle.

*Mobilité* : Par mobilité, on entend le mouvement des élèves ou de la main-d'œuvre. Ce terme est appliqué à plusieurs usages, dont les suivants : (i) mobilité géographique, qui désigne la mobilité entre les frontières nationales ou à l'intérieur de celles-ci; (ii) mobilité professionnelle, qui se produit de manière verticale et horizontale, à l'intérieur d'une spécialité ou d'un ou plusieurs niveaux de compétence; et (iii) mobilité interzone, qui se produit entre les secteurs informel/non formel et ceux de l'éducation formelle et de la formation (Le Mouillour, 2005).

*Qualification* : Au Canada, une qualification est définie par le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) comme étant « l'ensemble des habiletés, de l'expérience et des connaissances requises pour l'admission dans un établissement d'enseignement, l'accès à une profession ou l'exercice d'un métier ou d'une profession ». En Europe (et en Australie), le terme *qualification* est l'expression inclusive servant à désigner à la fois les titres de compétence professionnelle et les qualifications professionnelles. Dans la province du Manitoba, la reconnaissance des qualifications couvre la reconnaissance des qualifications acquises au niveau international.

*Reconnaissance des apprentissages* : Le terme « reconnaissance » est utilisé à différentes fins. Il peut désigner les mécanismes d'acceptation des crédits, des titres de compétence ou de l'expérience, tout comme la reconnaissance professionnelle (consentement de crédits) ou d'autres formes d'acceptation des apprentissages. Au Canada, la reconnaissance des apprentissages désigne la reconnaissance et l'acceptation de l'apprentissage plutôt que le processus utilisé pour évaluer l'apprentissage. En Europe

et en Australie, on donne un sens plus large à la reconnaissance qui couvre à la fois les processus d'évaluation des titres de compétence et la valeur accordée aux compétences dans le cadre d'une offre d'emploi, du consentement de crédits universitaires ou de l'admission à des programmes d'études.

*Reconnaissance des titres de compétence* : La reconnaissance des titres de compétence est établie par les établissements de niveau postsecondaire lorsque des titres de compétence obtenus antérieurement sont acceptés pour les fins d'admission à des études postsecondaires ou pour un transfert partiel de crédits de niveau postsecondaire. La reconnaissance des titres de compétence est établie par les employeurs lorsque des titres de compétence ou des études antérieurs sont reconnus aux fins d'emploi. Une telle reconnaissance des titres est donc appuyée par l'évaluation des titres de compétence et par d'autres mécanismes qui peuvent apporter un complément à l'évaluation des titres de compétence, tels que la validation des apprentissages informel et non formel.

*Résultat d'apprentissage* : Désigne les résultats que l'élève devra atteindre (ce qu'il devra savoir, comprendre et pouvoir faire) à l'achèvement d'un cours ou d'un programme d'études.

*Titre de compétence* : Un titre de compétence est la récompense obtenue après avoir terminé avec succès un programme d'études reconnu, une formation, une expérience de travail ou une évaluation des acquis. Au Canada, les titres, diplômes, certificats et permis d'exercice sont désignés sous le nom de titres de compétence, bien que les certificats soient généralement obtenus à la suite d'un moins grand nombre d'heures d'études et d'une moins longue expérience de travail et qu'ils puissent être délivrés par des établissements de niveau postsecondaire et par l'industrie.

*Transfert de crédits* : Le transfert de crédits désigne l'échange, ou les systèmes d'échange des plus petites unités consenties dans le cadre d'études postsecondaires. Un élève obtient une « monnaie d'échange pour son savoir » en terminant avec succès un cours donnant un crédit de niveau postsecondaire. L'objectif consiste habituellement à accumuler des crédits pour les convertir en titres de compétence à la fin des études.

*Transparence (des qualifications)* : Degré de visibilité des qualifications permettant de déterminer et de comparer leur valeur sur les marchés (sectoriel, régional, national ou international) du travail et de la formation.

*Validation des apprentissages informels et non formels* : Processus qui consiste à évaluer et à reconnaître toute une gamme de connaissances, de savoir-faire et de compétences que les gens acquièrent au cours de leur vie et dans différents environnements, par exemple au cours du processus d'éducation, du travail et des loisirs.

### Liste des sigles

<b>ACCEPT :</b>	Acronyme anglais du projet Accreditation of Competencies in Education, Professional Training, and Employment
<b>APCL :</b>	Acronyme anglais signifiant Accreditation of Prior Certificated Learning
<b>APL :</b>	Acronyme anglais signifiant Accreditation of Prior Learning
<b>CAPLA :</b>	Acronyme anglais de l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis
<b>CBS :</b>	Acronyme anglais du Credit Bank System (en Corée)
<b>CE :</b>	Commission européenne (Commission des communautés européennes)
<b>CEC :</b>	Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
<b>CECR :</b>	Cadre européen commun de référence
<b>CEDEFOP :</b>	Acronyme anglais du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
<b>CICDI :</b>	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
<b>CITE :</b>	Classification internationale type de l'éducation
<b>CNC :</b>	Cadre national de certifications
<b>CNE :</b>	Centre national Europass
<b>Colo :</b>	Organisme chapeautant la formation professionnelle et les centres d'EFP responsables de la reconnaissance des acquis
<b>CQAF :</b>	Acronyme anglais signifiant Cadre européen commun d'assurance de la qualité en matière de formation professionnelle en Europe
<b>ECVET :</b>	Acronyme anglais du système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels
<b>EEES :</b>	Espace européen de l'enseignement supérieur
<b>EFP :</b>	Enseignement et formation professionnels
<b>ENQA :</b>	Acronyme anglais de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
<b>ENQA-VET :</b>	Acronyme anglais du Réseau européen pour l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels
<b>EQAR :</b>	Acronyme anglais du Registre européen des agences d'évaluation de l'enseignement supérieur
<b>ÉRA :</b>	Évaluation et reconnaissance des acquis
<b>ESG :</b>	Acronyme anglais des European Standards and Guidelines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
<b>ESIB :</b>	Acronyme anglais signifiant European Students' Information Bureau
<b>ESU :</b>	Acronyme anglais du European Students' Union
<b>EUA :</b>	Acronyme anglais de l'Association des universités européennes
<b>EURASHE :</b>	Acronyme anglais de l'Association européenne des institutions d'enseignement supérieur
<b>EVC :</b>	Acronyme hollandais signifiant Reconnaissance des acquis (Erkenning Verworven Competenties)
<b>MOC :</b>	Méthode ouverte de coordination
<b>Nuffic :</b>	Sigle de la Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (aux Pays-Bas)

<b>OCDE :</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>PNR :</b>	Point national de référence
<b>RA :</b>	Reconnaissance des acquis
<b>RAE :</b>	Reconnaissance de l'apprentissage expérientiel
<b>SCE :</b>	Supplément au certificat Europass
<b>SDE :</b>	Supplément au diplôme Europass
<b>SETC :</b>	Système européen de transfert de crédits
<b>UE :</b>	Union européenne
<b>VA :</b>	Validation des acquis
<b>VAINF :</b>	Validation des apprentissages informels et non formels
<b>VQTS :</b>	Acronyme anglais du Système de transfert des qualifications professionnelles

## INTRODUCTION

Depuis une cinquantaine d'années, l'Union européenne (UE) a entrepris un projet unique en son genre qui a pour effet de resserrer plus que jamais les liens politiques et économiques entre les pays d'Europe continentale. Comptant maintenant 27 membres, l'UE cherche à créer une zone économique commune sur son territoire de 4,3 millions de kilomètres carrés. Il s'agit là d'une entreprise gigantesque, car en plus des difficultés d'ordre politique et juridique que représente la réduction des obstacles à la mobilité de la main-d'œuvre et des capitaux, il existe aussi des difficultés d'ordre pratique, comme les barrières linguistiques et l'incompréhension mutuelle des réseaux et des institutions des autres pays, qui nuisent à la mobilité.

Les secteurs de la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre sont d'excellents exemples. La mobilité de la main-d'œuvre est inévitablement limitée par le fait que vingt langues principales sont représentées dans l'UE et qu'il est difficile d'en maîtriser plus de quelques-unes au point de pouvoir les utiliser au travail. Même si une personne a toutes les compétences linguistiques nécessaires, elle peut avoir fait ses études et acquis son expérience professionnelle et ses titres de compétence dans des systèmes très différents de ceux qui existent dans la société où elle souhaite travailler; le manque de connaissance des systèmes d'éducation étrangers par l'employeur peut aussi constituer un obstacle à la mobilité.

C'est donc dans l'intention d'accroître la mobilité à l'intérieur d'une communauté de plus en plus intégrée que l'UE a graduellement commencé à participer à un nombre croissant d'initiatives portant sur des politiques d'amélioration de la mobilité. Au début, il s'agissait de simples programmes d'échange d'étudiants, mais comme nous le verrons, les initiatives individuelles ont pris de l'ampleur au point que les intéressés des secteurs de l'éducation et de la main-d'œuvre en sont venus à participer à un vaste examen des conditions nécessaires à la mobilité.

Au Canada, on surveille l'évolution de la situation avec intérêt. Le Canada ressemble, à bien des égards, à la zone économique commune que les Européens s'efforcent d'instaurer, avec ses treize systèmes d'éducation difficilement compatibles et avec l'arrivée chaque année de centaines de milliers d'immigrants dont les compétences et l'expertise sont reconnues par des établissements et des organismes d'un peu partout dans le monde. Dans la mesure où les Européens ont réussi à faire progresser la reconnaissance des apprentissages entre des systèmes différents, leur expérience ne peut qu'être utile au Canada. Le présent rapport vise donc à examiner les origines, les détails, les réussites et les échecs des récentes démarches réalisées en Europe pour améliorer la mobilité et la reconnaissance des apprentissages de même qu'à déterminer les leçons qu'on peut en tirer pour l'application au Canada.

Les données pour le présent rapport ont été recueillies à partir de documents et d'informateurs clés. Le rapport est structuré de la façon suivante : il commence par une description du contexte des changements apportés dans l'éducation en Europe pour faciliter la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre. Il examine ensuite les systèmes européens de transfert de crédits ou de *reconnaissance partielle des titres de compétence*, c.-à-d. les transferts de crédits entre des établissements d'enseignement. Les ententes européennes à la base de ces changements sont ensuite passées en revue, tout comme le cadre européen commun des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie. Par la suite, les outils de mobilité Europass et les données sur les tendances récentes reflétant les progrès réalisés dans la mise en œuvre des outils de mobilité sont présentés. Le rapport donne ensuite un aperçu des mécanismes responsables de la *reconnaissance des titres de*

*compétence* en Europe et des pratiques qui soutiennent la *reconnaissance des acquis (RA)*, qu'on appelle communément en Europe la *validation des apprentissages informels et non formels (VAINF)*. Deux exemples de pays sont présentés : le modèle des Pays-Bas pour la reconnaissance des apprentissages informels et non formels et des titres de compétence étrangers pour améliorer la reconnaissance des acquis internationaux ainsi qu'un projet réalisé en Allemagne, qui vise à établir un système permettant de transférer des crédits entre des établissements d'enseignement professionnel et des établissements d'enseignement supérieur.

## **ÉTABLISSEMENT D'UN ESPACE EUROPÉEN COMMUN DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION**

### **Mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre**

La mobilité de la main-d'œuvre est un concept qui a toujours fait partie intégrante du projet européen. Depuis les années 1950, l'un des objectifs de l'Union européenne (UE) a toujours été de créer un marché du travail commun en Europe et de promouvoir les échanges dans le domaine de l'éducation. Les changements sont toutefois très lents à être mis en œuvre. La libre circulation entre les pays, les systèmes et les secteurs professionnels existait déjà à l'intérieur de certaines grandes multinationales mais demeurait limitée de façon générale. L'Europe se devait donc de prendre d'autres mesures pour accroître la mobilité. Dans les années 1970, les échanges professionnels pour les employés et les gestionnaires ont débuté, puis les programmes de mobilité des étudiants ont été lancés dans les années 1980. Au début, ces programmes étaient fortement axés sur les langues.

En 2005, un sondage Eurobaromètre dans les 25 pays alors membres de l'Union européenne a porté sur les moteurs de la mobilité en Europe et les obstacles qui en découlent, de même que sur les effets sociaux et économiques de la mobilité. Ce sondage a révélé que 18 % des Européens participants avaient déménagé dans une autre région durant leur vie, que 4 % étaient allés vivre dans un autre pays de l'UE et qu'à peine 3 % étaient partis pour un pays ne faisant pas partie de l'Union européenne (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2007 et Karppinen et Fernandez, 2006). Les déménagements dans des endroits éloignés ne sont pas chose fréquente pour les Européens. Ce type de mobilité géographique est limité, et les déménagements sur une courte distance sont bien plus fréquents. En tout, 24 % des personnes parties de leur ville ou village étaient allées s'établir un peu plus loin dans la même région (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2007, Karppinen et Fernandez, 2006 et Vandenbrande, 2006).

Autrement dit, la mobilité internationale des étudiants et de la main-d'œuvre en Europe est en fait vraiment faible. Il a donc été nécessaire d'adopter à l'échelle européenne des politiques visant à soutenir et à stimuler des changements dans les politiques et les lois des pays. La section suivante donne plus de détails à ce sujet.

### **Programmes de mobilité**

Les programmes européens de mobilité visent à encourager la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre en Europe, à promouvoir la coopération et les partenariats transfrontaliers, et à favoriser l'innovation dans l'éducation. Les programmes Erasmus, Grundtvig et Leonardo da Vinci sont trois programmes de mobilité qui s'inscrivent dans le cadre du programme européen Socrates. Erasmus s'applique au secteur de l'enseignement supérieur, Grundtvig, à l'éducation des adultes, et Leonardo da Vinci, à l'enseignement et la formation professionnels.

Le soutien à la mobilité pour l'enseignement supérieur (Erasmus) remonte à plus longtemps que les programmes de mobilité pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Le programme Erasmus, lancé en 1987, donne la possibilité aux étudiants de fréquenter de trois à douze mois une université ou un autre établissement d'enseignement supérieur d'un autre pays participant. Le programme prévoit de petites bourses visant à fournir une aide financière aux étudiants. Ce sont les étudiants dans les domaines du commerce, des langues, des communications et de l'informatique qui



vont le plus étudier à l'étranger pour de courtes périodes. En 2000, Erasmus avait déjà aidé 500 000 étudiants européens à participer à des échanges pour aller étudier dans 10 000 établissements d'enseignement supérieur. Un autre programme de mobilité, le programme Grundtvig, soutient les projets de partenariat entre des établissements d'éducation des adultes pour favoriser la coopération et l'innovation entre les pays et former des enseignants.

Le programme Leonardo da Vinci, créé en 1994, soutient les projets de mobilité pour les étudiants, la main-d'œuvre ainsi que les enseignants et le personnel d'enseignement et de formation professionnels. Comme dans le programme Erasmus, des bourses sont attribuées aux étudiants, sauf dans les pays où l'enseignement professionnel fait partie d'un système de troisième degré. Les fonds sont alors versés dans le cadre du programme Erasmus. Pour sa part, le programme Leonardo da Vinci offre aux participants des bourses plus généreuses que le programme Erasmus, et il est davantage axé sur les projets que sur l'individu. Pour être admissible, la période d'études ou de formation doit viser un objectif comme l'amélioration des compétences et l'étude des innovations pour lesquelles un autre pays est renommé. Le programme Leonardo da Vinci soutient les stages et les échanges basés sur des ententes de coopération entre des établissements d'enseignement et de formation, des universités et des entreprises. La plupart des employeurs préfèrent offrir des programmes d'échanges professionnels, car ils ne veulent pas perdre des employés. Ils sont souvent réticents à participer au programme Leonardo da Vinci parce qu'ils ne reçoivent pas d'indemnité financière pour leur participation et qu'ils ne considèrent pas que les employeurs ont un rôle à jouer dans l'éducation et la formation. Ce programme est très populaire, mais bien des projets sont rejetés à cause du manque de fonds.

La mobilité des étudiants aux niveaux de l'enseignement supérieur et de l'EFP (programmes Erasmus et Leonardo da Vinci) est faible, moins de 1 % des étudiants étant inscrits à ces programmes chaque année (Lipinska, Schmid et Tessaring, 2007). Pour l'instant, la mobilité dans l'EFP est plus limitée (Conseil de l'Union européenne, 2008) que dans l'enseignement supérieur. Dans une récente étude portant sur l'incidence du programme Leonardo da Vinci sur la mobilité professionnelle, un sondage a été effectué auprès de stagiaires ayant participé à des projets initiaux du programme Leonardo da Vinci dans 23 pays de l'UE (Forum d'experts de haut niveau sur la mobilité, 2008). Même si l'étude ne comportait aucun groupe de référence, il est ressorti que le programme Leonardo da Vinci avait contribué à l'employabilité des stagiaires, à leur perfectionnement professionnel et à l'augmentation de leur revenu (Commission européenne, 2007). Le sondage a également permis d'établir qu'une grande proportion de stagiaires (86 %) avaient acquis le goût de voyager à l'étranger pour y travailler ou y suivre une formation et que beaucoup aussi (84 %) avaient envie d'améliorer leurs compétences linguistiques dans l'avenir. Ces résultats viennent corroborer l'opinion selon laquelle les programmes de mobilité des étudiants viendraient contribuer à la souplesse de la main-d'œuvre européenne et, pour cette raison, il est fort probable qu'une période d'études dans un autre pays d'Europe devienne une exigence des programmes d'études et de formation dans l'avenir (Forum d'experts de haut niveau sur la mobilité, 2008). Dans le domaine de l'EFP, c'est dans les secteurs du tourisme, de la restauration, des soins de santé (hôpitaux), de la transformation des métaux, de la chimie, de l'agriculture, du transport, de la construction et des TIC que la mobilité est la plus élevée (Le Mouillour, 2005).

Par le passé, l'une des faiblesses des programmes Erasmus et Leonardo Da Vinci était que les étudiants ne pouvaient avoir la garantie que leurs études à l'étranger seraient reconnues à leur université d'origine, et ils couraient ainsi le risque que la progression de leurs études soit retardée. La raison de ce manque de reconnaissance mutuelle des études est relativement simple : les pays mesuraient les progrès de façon différente et beaucoup n'avaient pas de système de crédits comme les établissements nord-américains. C'est donc dire que les établissements n'avaient pas de moyens d'indiquer clairement aux autres la quantité de travail réalisée par un étudiant durant une année à l'étranger. On a entrepris

de vastes démarches pour tenter d'harmoniser le système de crédits utilisé en Europe. La section suivante donne un aperçu de ces démarches.

## Transfert de crédits

Les Européens croient que l'efficacité d'un système paneuropéen d'accumulation et de transfert de crédits repose sur l'adoption d'approches et de principes communs à l'égard des crédits. Un système paneuropéen de transfert de crédits assurant la transparence et les communications entre différents établissements d'enseignement doit avoir les objectifs suivants (Adam, 2005) :

- être applicable à tous les secteurs de l'enseignement supérieur et permettre l'harmonisation avec les autres niveaux d'enseignement;
- couvrir toutes les formes et tous les modes d'apprentissage;
- englober tous les systèmes d'éducation européens et prévoir de multiples points de sortie (p. ex., baccalauréat ou maîtrise);
- permettre les transferts dans d'autres établissements d'enseignement en dehors de l'Europe;
- encourager la mobilité des étudiants et des citoyens et la reconnaissance de leurs qualifications;
- faciliter l'apprentissage axé sur les étudiants;
- permettre la reconnaissance des acquis et de l'apprentissage expérientiel;
- accepter l'intégration d'unités, de programmes menant à un diplôme ou de modes d'apprentissage nouveaux ou en voie d'élaboration;
- faire la distinction entre les différents niveaux et les différents types de crédits;
- respecter l'autonomie des pays et des établissements d'enseignement en évitant l'ingérence et être pleinement compatible avec les systèmes d'éducation existants.

Le système européen de transfert de crédits (SETC) pour l'enseignement supérieur et le système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) sont expliqués ci-dessous. Les deux nouveaux systèmes de transfert de crédits visent à soutenir les évaluations d'équivalence des qualifications et des résultats d'apprentissage pour les transferts et l'accumulation des crédits (Le Mouillour, 2005). Ils évaluent aussi l'apprentissage différemment de ce qui se faisait avant, puisqu'ils se basent non plus sur l'enseignement mais sur des unités standard de charge de travail des étudiants.

### Système européen de transfert de crédits (SETC)

Le système européen de transfert de crédits a été créé dans le cadre du programme de mobilité des étudiants qui poursuivent des études supérieures, soit Erasmus, afin d'appuyer la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger en facilitant les transferts de crédits. Il part du principe que la charge de travail d'un étudiant à temps plein pour toute une année scolaire représente 60 crédits. La charge de travail d'un étudiant comprend les heures nécessaires pour réaliser les activités d'apprentissage prévues, comme assister aux cours et aux séminaires, étudier seul, faire ses travaux, participer aux laboratoires, passer les examens, etc. La charge de travail d'un programme d'études à temps plein en

Europe comprend en général entre 1 500 et 1 800 heures par année. Un crédit correspond par conséquent à un total de 25 à 30 heures de travail pour un étudiant.

Des crédits peuvent être attribués à tous les types de programmes d'études, peu importe leur durée, leur composition et leur nature. Les programmes peuvent se composer de cours d'une année complète ou de petits modules, et ils peuvent comprendre des stages et de la recherche. Ils peuvent être de premier, de deuxième ou de troisième cycle. Des crédits peuvent aussi être accordés pour des cours seuls, notamment des modules que suivent des apprenants qui ne sont pas inscrits à un programme d'études complet. Dans le processus de Bologne, les études de premier cycle (baccalauréat) comprennent entre 180 et 240 crédits. Les études de deuxième cycle (une ou deux années de maîtrise) représentent de 60 à 120 crédits additionnels. Le nombre de crédits pour le troisième cycle (doctorat) n'est pas précisé.

Les crédits sont une unité permettant d'exprimer l'équivalence des apprentissages réalisés par les étudiants. Lorsque les crédits sont liés aux compétences et aux résultats d'apprentissage, il est plus facile de faire des comparaisons entre des systèmes d'éducation différents. Les résultats d'apprentissage sont des énoncés décrivant ce que les apprenants sont capables de faire (leurs habiletés, les connaissances appliquées et les compétences) une fois les crédits acquis. Les résultats d'apprentissage peuvent être classés dans les résultats liés à des matières précises ou dans les compétences ou résultats généraux ou transférables.

Lorsqu'on considère les crédits comme des résultats d'apprentissage, il est plus facile d'en évaluer la valeur ou la transférabilité. Ils renseignent encore davantage sur l'apprentissage lorsqu'on établit le lien à la fois avec les résultats d'apprentissage et les niveaux. Le niveau des crédits est une indication de la complexité relative, du raffinement, de la créativité et de l'ampleur de l'apprentissage. Les descripteurs de niveau sont des énoncés qui donnent une idée des caractéristiques de l'apprentissage acquis. Le plus souvent, un même programme comprend plusieurs niveaux de crédit. Les niveaux permettent de suivre la progression à l'intérieur d'une qualification et entre des programmes. Tous les renseignements concernant le type, la nature et le niveau des crédits accumulés pour l'obtention d'un titre de compétence sont fournis dans le supplément au diplôme (Europass), dont il est question dans la section du rapport portant sur les outils de mobilité Europass.

Le projet Trends V (Crosier, Purser et Smidt, 2007) comprenait une étude portant sur 908 établissements d'enseignement européens réalisée de novembre 2005 à mars 2006. Des visites sur place ont aussi été faites, d'octobre à décembre 2006, à 15 établissements situés dans 10 pays. Toutes les universités ayant été visitées dans le cadre du projet Trends V ont indiqué qu'elles utilisaient le SETC. Dans cette étude, 75 % des établissements faisant partie de l'étude ont dit utiliser le SETC pour le transfert de crédits aux niveaux du baccalauréat et de la maîtrise, comparativement à 68 % des établissements lors d'une étude Trends précédente (en 2003). Une proportion de 66 % des établissements sondés ont indiqué qu'ils utilisaient le SETC comme système d'accumulation de crédits, par rapport à 50 % en 2003. Pratiquement aucun des établissements participants n'a déclaré n'avoir nullement l'intention d'utiliser un système de transfert et d'accumulation de crédits dans l'avenir.

D'après les recherches, les pays d'Europe seraient en bonne voie d'adopter un système commun de transfert et d'accumulation de crédits. Le SETC a été lancé à grande échelle en Europe entre 2000 et 2005, et en 2006-2007, il était déjà implanté dans la majorité des pays d'Europe (Eurydice, 2007). Aujourd'hui, il s'est étendu à plus de 30 pays et a été adopté dans plus d'un millier d'établissements d'enseignement supérieur. Seuls les établissements qui appliquent le SETC correctement à tous leurs programmes menant à un diplôme sont autorisés à utiliser l'étiquette du système. Il fait maintenant

l'objet d'un lancement obligatoire, la législation de niveau national appuyant la mise en œuvre de ce système dans les universités; dans certains pays, le SETC est maintenant exigé pour la reconnaissance.

### **Système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)**

L'ECVET, un système de transfert et d'accumulation de crédits dans le domaine de l'enseignement et la formation professionnels (EFP), est l'un des plus récents instruments de transparence. L'ECVET permet d'établir un dossier des unités de crédit d'après les compétences acquises, pour les besoins du transfert et de l'accumulation de crédits. Le but de l'ECVET est de soutenir et encourager la mobilité entre les pays et l'accès à l'enseignement et la formation professionnels tout au long de la vie. En raison de la diversité des systèmes nationaux de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP), il est difficile de déterminer, de valider et de reconnaître les résultats d'apprentissage atteints durant un séjour dans un autre pays. L'ECVET a été conçu pour surmonter ces difficultés. Comme le cadre européen des certifications (CEC), l'ECVET a été lancé officiellement en 2008 (Commission européenne, 2008b).

L'utilisation du SETC est facilitée par une certaine uniformité dans l'organisation de l'enseignement supérieur. Dans l'EFP, pour atténuer les différences entre les programmes, l'ECVET devra être utilisé conjointement avec le CEC. Un informateur clé ayant participé à l'élaboration de l'ECVET a dit ceci à propos de la création de l'ECVET : « Il était impossible d'envisager un système de crédits commun pour la formation, l'expérience et l'apprentissage en se basant sur les heures d'enseignement. Le plus difficile était que nous n'avions rien sur quoi baser le calcul des unités de crédit, aucune structure de référence. Il nous fallait un cadre national. » Le CEC représente une structure de référence commune entre les systèmes nationaux et les niveaux de qualification. Pour sa part, l'ECVET est un système commun de transfert et d'accumulation de crédits qui vise à faciliter les transferts de crédits basés sur les résultats d'apprentissage d'un système de qualification à un autre, ou d'un parcours d'apprentissage à un autre.

Puisque la plupart des systèmes européens d'EFP sont des systèmes d'apprentissage fondés sur les compétences, l'EFP a un degré élevé de compatibilité avec l'ECVET. Dans l'ECVET, les unités de crédit sont rattachées aux résultats d'apprentissage, c'est-à-dire aux connaissances, habiletés et compétences faisant partie de la qualification. Une charge de travail d'un an dans l'ECVET équivaut à 120 unités de crédit, comparativement à 60 unités dans le SETC. Les compétences sont associées à la charge de travail, et chaque crédit équivaut à une charge de travail de 25 à 30 heures. On peut détailler encore davantage pour évaluer la charge de travail correspondant à chaque unité. Une unité est le plus petit élément d'une qualification pouvant être évalué, validé et certifié. Elle peut être rattachée à une profession en particulier ou être commune à plusieurs professions. Chaque unité correspond aux fonctions ou procédures d'une profession et chaque crédit représente un petit groupe de compétences d'une profession, un peu comme les compétences nécessaires à une tâche. On envisage d'appliquer une date d'expiration aux habiletés techniques et professionnelles, à cause du rythme d'évolution des lieux de travail et des outils technologiques utilisés au travail.

L'adoption de l'ECVET par les pays européens se fait sur une base volontaire, et on s'attend à ce qu'elle s'étale sur une longue période. Une fois qu'elles seront intégrées et appliquées dans les systèmes nationaux d'éducation, les unités de crédit constitueront une méthode commune de reconnaissance qui permettra aux apprenants de créer leurs propres programmes personnalisés (titres de compétence) d'après leur expérience multinationale.

On s'attend à ce que l'ECVET ait pour effet d'améliorer la mobilité des apprenants à l'intérieur de l'EFP et également entre l'EFP et l'enseignement supérieur. L'ECVET sert à reconnaître les habiletés et compétences faisant partie des acquis, et il devrait donc encourager la formation tout au long de la vie. Le certificat de profil des compétences du système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) (dont traite la section sur les outils de mobilité Europass) représente une application de l'ECVET. Ce certificat se base sur le cadre de l'ECVET pour l'accumulation de crédits pour les compétences acquises dans le cadre de l'apprentissage informel et de l'apprentissage non formel. L'utilisation croissante des résultats d'apprentissage plutôt que du contenu des programmes pour évaluer la formation et les qualifications devrait aussi permettre de rendre l'EFP plus pertinent pour le marché du travail.

### **Effets du SETC et de l'ECVET sur le transfert de crédits**

Le SETC et l'ECVET représentent des nouveautés importantes en Europe, où il n'existait auparavant aucun système de crédits commun. Il en existe maintenant deux : le premier, pour l'accumulation et le transfert de crédits dans l'enseignement supérieur et le deuxième, pour l'accumulation et le transfert de crédits dans l'EFP. Les crédits du SETC représentent la charge de travail des étudiants, et dans les universités dont les programmes d'études ont été revus dans le cadre du projet Tuning<sup>1</sup>, ils représentent également les compétences générales et les compétences spécifiques. Les crédits de l'ECVET sont quant à eux basés sur l'acquisition de compétences associées au travail.

La mise en œuvre du SETC se poursuit dans les établissements de nombreux pays européens, mais ce système n'est pas utilisé par tous les établissements pour le transfert et l'accumulation de crédits. L'ECVET – le système de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels établi dans le cadre du processus de Copenhague – est encore trop récent pour qu'on dispose de beaucoup d'information sur son adoption et ses effets. Ces deux systèmes de crédits sont considérés comme des outils de reconnaissance des apprentissages qui procurent le niveau de confiance nécessaire pour permettre les transferts des apprentissages en Europe.

La confiance à l'égard de la qualité est une condition préalable fondamentale pour la mobilité et pour les systèmes de transfert et d'accumulation de crédits. Le SETC, le supplément au diplôme, les cadres nationaux de certifications et, depuis 2005, le cadre européen des certifications sont les outils devant permettre d'assurer la confiance mutuelle, mais il reste encore beaucoup à faire pour amener les chercheurs, les administrateurs, les employeurs et les gouvernements à bien comprendre ces outils et à encourager leur adoption rapide. (Crosier, Purser et Smidt, 2007)

Une proportion de 48 % des établissements ayant participé à l'étude ont indiqué que leurs étudiants arrivaient facilement à faire reconnaître chez eux les crédits accumulés à l'étranger. Une proportion de 47 % des établissements sondés ont toutefois signalé que ce type de reconnaissance était difficile à obtenir pour une partie de leurs étudiants. Aucun de ces deux résultats ne différerait beaucoup de ce qui avait été constaté dans l'étude Trends de 2003. C'est donc dire qu'il n'y a pas eu de progrès ou à peine dans les transferts de crédits à l'intérieur de l'échantillon d'établissements observés durant les trois années ayant séparé l'étude Trends III en 2002 et l'étude Trends V. D'après les données des études

---

<sup>1</sup> Il est possible d'accéder à d'autres renseignements et publications sur le projet Tuning en ligne au : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (en anglais seulement).

Trends, les problèmes de transfert de crédits seraient plus importants dans les universités que dans les autres établissements d'enseignement postsecondaire.

Les données montrent que les difficultés liées au transfert des crédits en Europe n'ont pas été automatiquement aplanies par l'introduction du SETC et de l'ECVET, lesquels ne règlent pas les problèmes de confiance et d'estime entre établissements et secteurs d'enseignement. LE SETC et l'ECVET ne suffisent pas à eux seuls à assurer le transfert harmonieux de crédits entre les systèmes d'éducation en Europe. De plus, ces deux systèmes d'accumulation et de transfert de crédits ne sont pas encore compatibles, mais la poursuite du travail est prévue en vue de développer une formule qui permettrait de convertir les crédits d'un système à un autre.

### **Accords paneuropéens sur l'éducation**

Même si les programmes de mobilité et les systèmes de transfert de crédits ont leur importance pour aider à augmenter la mobilité, ils ne se sont pas attaqués véritablement à tous les obstacles entravant la mobilité. Un baccalauréat obtenu dans un pays ne permettait pas nécessairement d'accéder au programme de maîtrise dans un autre pays, en partie parce que la durée des études au baccalauréat pouvait varier entre trois et six ans. De plus, les titres de compétence – acquis dans le cadre de l'enseignement supérieur ou de l'EFPP – n'étaient pas facilement transférables d'un pays à l'autre.

Ces problèmes ont donné lieu à une série de projets interreliés dont la portée englobait toute l'Europe et qui visaient à créer un véritable espace européen commun de la formation. Même si ces projets sont parfois désignés collectivement sous l'appellation de « processus de Bologne », ce processus fait partie de tout un ensemble de processus conçus pour améliorer le degré de cohérence et de concordance entre les systèmes européens d'enseignement postsecondaire.

### ***La méthode ouverte de coordination***

Avant d'expliquer les changements concrets qui sont en train de se produire dans les systèmes d'éducation européens, il convient de signaler le processus utilisé pour apporter ces changements. Le processus employé dans l'ensemble de l'Europe pour changer les mécanismes de reconnaissance des apprentissages s'appelle la *méthode ouverte de coordination* (MOC). Dans ce processus conjoint, les États membres et les partenaires sociaux établissent volontairement des objectifs et des paramètres pour progresser. Cette méthode est un cadre de coopération basé sur des objectifs communs, qui sont mesurés pour déterminer les progrès dans le cadre d'un processus d'amélioration continue. Les changements sont apportés dans le cadre de projets-pilotes et dans la diffusion des pratiques exemplaires.

La participation des pays européens aux processus de Bologne et de Copenhague est volontaire. Le fait que les gouvernements et les autres entités nationales du secteur de l'éducation n'aient pas l'obligation de participer est un facteur essentiel dans l'évolution de l'éducation en Europe, puisque l'éducation et la formation sont de compétence nationale et non pas européenne. La Commission européenne formule des recommandations, puis après un vaste processus de consultation basé sur des groupes de travail et des outils de référence nationaux, les pays européens produisent leurs propres plans d'action nationaux (Hermann, 2006).

***Le processus de Bologne (enseignement supérieur)***

L'UE fait la promotion de la formation tout au long de la vie avec la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)<sup>2</sup>, aussi appelé le processus de Bologne. Ce processus s'applique aux universités et autres établissements d'enseignement supérieur (technique avancé) mais pas à l'enseignement et la formation professionnels. Conformément à la Déclaration de Bologne de 1999, les structures d'enseignement supérieur en Europe ont été alignées par l'introduction initiale de deux cycles d'études supérieures menant à un diplôme (le baccalauréat et la maîtrise), puis d'un troisième (le doctorat). Les qualifications et périodes d'études correspondantes ont été définies dans le cadre de certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (présenté à l'annexe C). Cela représente de grands progrès, car avant cette réforme, les programmes universitaires présentaient des différences considérables.

Le système européen de transfert de crédits (SETC) et le supplément au diplôme sont d'autres mécanismes qui ont été introduits dans le cadre du processus de Bologne. Les pays européens qui ont signé le processus de Bologne ont accepté de délivrer le supplément au diplôme à tous les diplômés de leurs établissements d'enseignement supérieur. Même si la nouvelle date cible a été fixée à 2010, les progrès par rapport à cet objectif varient grandement (Eurydice, 2007), non seulement d'un pays à l'autre, mais également entre les établissements d'un même pays. En Finlande et en Hongrie, près de 100 % des diplômes sont accompagnés du supplément au diplôme Europass, tandis que dans les autres pays, très peu d'établissements d'enseignement supérieur ont commencé à délivrer des suppléments.

Les inventaires représentent un aspect essentiel du processus de Bologne. Les rapports d'inventaire (Stocktaking) présentent une carte de pointage pour chaque signataire. Ils se basent sur les rapports nationaux, dont les données sont contre-vérifiées à l'aide d'autres sources (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007; Crosier, Purser et Smidt, 2007; ESIB, 2007 et Eurydice, 2007). Les profils de chaque pays contenus dans ces rapports montrent les progrès réalisés pour l'établissement des systèmes de deux et de trois cycles, l'adoption du supplément au diplôme et du SETC, la reconnaissance des qualifications et des acquis, l'élaboration de cadres nationaux de certifications et la création d'organismes nationaux chargés de gérer l'assurance de la qualité.

Le fait qu'il y ait à l'heure actuelle 46 pays signataires au processus de Bologne montre à quel point il est populaire. La mise en œuvre ne fait pas l'objet d'une coordination ou d'une surveillance centralisée. Certaines personnes estiment qu'il s'agit d'une faiblesse du processus, tandis que d'autres affirment ceci :

[compte tenu] de la quantité de réformes qui ont été faites dans un secteur souvent considéré comme réfractaire au changement et à l'évolution, il y a peut-être lieu de réviser cette opinion. Comme ils l'ont fait à de nombreuses reprises durant leur longue histoire, les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur nous montrent encore une fois qu'ils sont non seulement capables de s'adapter aux besoins de la société à mesure qu'elle évolue, mais aussi qu'ils jouent un rôle fondamental dans la poursuite des progrès. (Crosier, Purser et Smidt, 2007)

L'un des principaux objectifs du processus de Bologne est d'accroître l'intérêt que présente l'espace européen de l'enseignement supérieur pour le reste du monde. Certains pays d'Europe démontrent un intérêt grandissant pour des étudiants étrangers provenant de pays autres que de l'Union européenne

---

<sup>2</sup> Vous trouverez plus de détails sur le processus de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en ligne à l'adresse : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (en anglais seulement).

et payant des droits de scolarité en vue de couvrir le coût des études des étudiants européens. Les universités sondées dans le rapport *Trends V* réalisé pour l'Association des universités européennes (EUA) (Crosier, Purser et Smidt, 2007) ont indiqué que les États-Unis et le Canada, l'Asie, l'Amérique latine et les pays arabes étaient les principaux marchés cibles pour le recrutement d'étudiants internationaux.

### *Assurance de la qualité*

La qualité est à la base de tous les changements apportés dans le domaine de l'éducation en Europe. En 2004, un réseau européen d'assurance de la qualité qui existait depuis 2000 et avait pour but de soutenir la coopération pour l'assurance de la qualité a été rebaptisé Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA)<sup>3</sup>. Comme son prédécesseur, cet organisme est financé par la Commission européenne. L'ENQA encourage la mise en commun des connaissances et de l'expérience relatives aux pratiques d'assurance de la qualité. Il publie de nombreux rapports et des examens externes d'organismes nationaux d'assurance de la qualité dans son site Web.

Un changement important s'est produit dans l'application de l'assurance de la qualité en 2003 lorsque les ministres responsables de l'enseignement supérieur dans les pays signataires du processus de Bologne ont convenu de confier aux établissements d'enseignement d'Europe les principales responsabilités d'évaluation de la qualité de leurs activités conformément aux cadres nationaux de qualité. Deux années de consultations entre les bureaux d'assurance de la qualité, les établissements d'enseignement supérieur et des représentants des étudiants ont suivi la conclusion de l'entente, qui a abouti à l'établissement des *European Standards and Guidelines* pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ESG)<sup>4</sup> (Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, 2005). Depuis leur adoption en 2005 par les ministres nationaux responsables de l'enseignement supérieur, ces normes et directives en matière d'assurance de la qualité tant interne qu'externe ont fait l'objet d'une vaste diffusion et de nombreuses discussions et démarches de promotion partout en Europe.

À la suite de l'acceptation des *European Standards and Guidelines* pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, un Registre européen des agences d'évaluation de l'enseignement supérieur (EQAR) a été créé par l'ENQA, avec l'aide de l'Association des universités européennes (EUA), de l'Association européenne des institutions d'enseignement supérieur (EURASHE) et de l'European Students Union (ESU). L'EQAR gère un registre des bureaux d'assurance de la qualité qui respectent les ESG et publie des rapports nationaux sur l'assurance de la qualité.

Le rapport *Bologna Process Stocktaking London 2007* contenait des données sur plusieurs indicateurs des améliorations apportées au système national d'assurance de la qualité. De bons progrès étaient signalés dans l'élaboration nationale de systèmes externes d'assurance de la qualité et l'inclusion d'étudiants dans les processus d'assurance de la qualité. Le rapport signale néanmoins que, même si des progrès ont été réalisés dans la mise en œuvre des ESG, une adoption plus généralisée demeure nécessaire et il reste encore beaucoup à faire dans les années à venir pour encourager l'élaboration de systèmes d'assurance de la qualité permettant d'appliquer toutes les directives en matière d'assurance de la qualité (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007).

---

<sup>3</sup>Vous trouverez d'autres renseignements sur l'ENQA et l'EQAR en ligne aux <http://www.enqa.eu/index.lasso> et <http://www.eqar.eu/> (en anglais seulement).

<sup>4</sup> Plus de détails sur les *European Standards and Guidelines* (ESG) pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur sont donnés en ligne au : [http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf) (en anglais seulement) et au <http://www.eqar.eu/application/requirements/european-standards-and-guidelines.html> (en anglais seulement).



### ***Le projet Tuning***

En 2000, quelques universités européennes ont répondu à la Déclaration de Bologne en lançant un projet intitulé Tuning – Convergence des structures éducatives en Europe<sup>5</sup>. Ce projet portait sur les structures de l'enseignement et les matières faisant partie des deux premiers cycles (le baccalauréat et la maîtrise). L'intention était d'accroître la reconnaissance et l'intégration tout en soutenant la diversité des programmes. Le projet visait à rendre les programmes d'études comparables en alignant sur la structure des cycles tous les programmes qui n'y étaient pas déjà conformes. Après son démarrage, le projet Tuning a été financé par la Commission européenne et d'autres établissements.

Une méthode appelée méthode Tuning a été mise au point pour permettre de définir les compétences générales et les compétences spécifiques à une matière (habiletés, connaissances et contenu) dans cinq disciplines. Pour les besoins du projet, les compétences ont été définies comme des points de référence communs conférant de la souplesse et de l'autonomie pour l'élaboration du programme d'études. Les compétences générales comprenaient des compétences instrumentales, relationnelles et systémiques. L'un des principaux aspects du travail réalisé dans le cadre du projet Tuning était de transposer les compétences en crédits au moyen du SETC, le système européen de transfert de crédits. Un modèle pour l'élaboration des programmes d'études a été créé. Il s'agit du modèle Tuning de comparabilité des diplômes dans l'espace européen. Une publication importante qui donne plus de détails à ce sujet est le rapport intitulé *Contribution des universités au processus de Bologne – Une introduction*.<sup>6</sup>

La tâche de définir les compétences spécifiques a été confiée à des groupes de travail sur des matières précises. Des consultations entre les diplômés, les employeurs et les chercheurs ont permis de définir les compétences générales. Ces compétences établies pour l'ensemble des disciplines sont la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité d'apprentissage et la résolution de problèmes. D'autres concernaient l'employabilité, comme la capacité de mettre les connaissances en pratique, la capacité de s'adapter à de nouvelles situations, le souci de la qualité, les compétences de gestion de l'information, l'autonomie, l'esprit d'équipe, la capacité d'organisation et de planification, les aptitudes pour les communications orales et écrites et les habiletés interpersonnelles.

Durant la première phase, allant de 2000 à 2002, le projet Tuning a englobé cent universités et les disciplines suivantes : l'administration des affaires, les sciences de l'éducation, la géologie, l'histoire, les mathématiques, la physique et la chimie. Lors de la deuxième phase, les résultats de la première phase ont été appliqués à deux autres disciplines, soit les sciences appliquées (sciences infirmières) et un secteur interdisciplinaire (études européennes). À cette étape, le projet a été étendu aux universités offrant ces programmes, et c'est donc dire que trente universités de plus ont commencé à y participer.

Le projet Tuning doit sa création à l'intérêt croissant pour la qualité de l'enseignement supérieur en Europe et à la croyance voulant que la qualité soit à la base de l'établissement de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ce projet avait pour but d'améliorer la qualité des programmes.

---

<sup>5</sup> Vous trouverez plus de renseignements sur le projet Tuning dans le site Web Tuning, pour une convergence des structures éducatives en Europe : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

<sup>6</sup> Il est possible d'accéder à ce rapport ainsi qu'à d'autres en ligne au : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

Parmi les divers critères servant à évaluer la qualité, on trouve les notions de « bien-fondé d'après les objectifs » et de « bien-fondé des objectifs ». Le premier critère, souvent employé dans le contexte de l'assurance de la qualité, signifie qu'il faut évaluer si les stratégies d'enseignement sont appropriées pour atteindre les objectifs définis pour un programme. Le deuxième sert plutôt à déterminer si les objectifs du programme sont appropriés. Dans le projet Tuning, on considère que, pour assurer une qualité véritable, le « bien-fondé d'après les objectifs » n'a sa raison d'être que si le « bien-fondé des objectifs » est bien établi et démontré. Par conséquent, dans le cadre du projet Tuning, on estime que la qualité de la conception et de l'exécution d'un programme garantit qu'à la fois le critère du « bien-fondé d'après les objectifs » (soit la capacité de réaliser les objectifs définis du programme) et celui du « bien-fondé des objectifs » (soit le bien-fondé des objectifs du programme, d'après les attentes des étudiants, des enseignants et des employeurs et les attentes générales prévues dans le processus de Bologne) sont remplis. Pour garantir le « bien-fondé des objectifs », il faut se fonder sur les recherches et les normes d'enseignement et prendre en considération l'employabilité, un aspect qui est uniquement implicite dans la définition du « bien-fondé d'après les objectifs ». (Gonzalez et Wagenaar, 2007)

Les étudiants de même que les employeurs, soucieux de la préparation des étudiants, ont manifesté le désir que la mesure dans laquelle les études préparent bien les étudiants à l'emploi soit prise en considération. L'un des objectifs du projet Tuning était de relier les activités pédagogiques aux résultats d'apprentissage ou compétences tout en favorisant une plus grande souplesse dans la conception des programmes de sorte que plusieurs parcours puissent mener à des résultats comparables (tant généraux que spécifiques). On a dit de cette approche qu'elle favorisait la diversité, non seulement dans le contexte mondial, européen, national ou institutionnel, mais également dans le cadre d'un même programme. Les créateurs du projet ont indiqué eux-mêmes que les compétences définies constituent des points de référence pour l'élaboration et l'évaluation des programmes d'études et non pas des cadres rigides. Elles laissent un certain degré de souplesse et d'autonomie pour l'élaboration des programmes tout en procurant un langage commun permettant de définir ce que visent les programmes d'études. Autrement dit, le projet Tuning n'a pas pour but de normaliser les programmes d'études, bien au contraire. La transposition des programmes d'études en résultats d'apprentissage exprimés sous forme de compétences visait à respecter et non pas à restreindre l'autonomie des établissements d'enseignement et des cultures nationales d'éducation.

### ***Le processus de Copenhague (enseignement et formation professionnels)***

Le processus de Copenhague a débuté avec la Déclaration de Copenhague (2002) portant sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) en Europe. Le processus de Copenhague pour l'EFP est l'équivalent du processus de Bologne pour l'enseignement supérieur et, bien que le premier soit plus récent, il est tout aussi important. Les réformes prévues dans la Déclaration de Copenhague (2002) sont les suivantes :

- promouvoir la transparence, la comparabilité, la transférabilité et la reconnaissance des compétences et qualifications entre les différents pays et niveaux d'éducation en établissant des niveaux de référence, des principes de reconnaissance communs et des critères d'évaluation communs, y compris un système de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels;
- accroître le soutien pour la définition de compétences et de qualifications à l'échelle sectorielle en augmentant la coopération et la coordination entre les différents intervenants;

- établir des principes communs pour la validation des apprentissages non formels et informels afin d'accroître le degré de compatibilité entre les pays et les niveaux d'éducation (ministres européens responsables de l'enseignement et de la formation professionnels et Commission européenne, 2002).

Autrement dit, les objectifs généraux de la Déclaration de Copenhague sont l'accroissement de la coopération des pays européens pour l'EFP et l'amélioration du rendement global, de la qualité, de la souplesse et de l'attrait de l'EFP en Europe. Les grandes priorités sont l'établissement d'un espace européen commun du travail et de la formation, l'amélioration de la transparence de l'EFP, la reconnaissance des compétences et qualifications de l'EFP et la promotion de l'assurance de la qualité pour l'EFP.

Les pratiques d'assurance de la qualité sont d'une importance aussi fondamentale pour le processus de Copenhague que pour le processus de Bologne. On s'attend à ce que les améliorations apportées à la qualité des systèmes d'EFP et à l'enseignement dans ce secteur rehaussent l'image de l'EFP dans les pays participants. Parallèlement aux mesures d'assurance de la qualité prises dans le processus de Bologne, des indicateurs pour le Réseau européen pour l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels (ENQA-VET)<sup>7</sup> ont été établis en 2005, avec une proposition. Comme l'ENQA pour l'enseignement supérieur, l'ENQA-VET encourage la mise en commun des connaissances et de l'expérience pour améliorer les pratiques d'assurance de la qualité dans l'EFP. L'ENQA-VET (Commission européenne, 2008d) encourage aussi l'adoption et la mise en œuvre du cadre européen commun d'assurance de la qualité en matière de formation professionnelle en Europe<sup>8</sup> (CQAF) (Commission européenne, 2005b) et des pratiques d'autoévaluation associées à ce cadre. Les points de référence nationaux pour l'assurance de la qualité servent à amener les intéressés à élaborer des procédures d'assurance de la qualité et à assurer leur diffusion.

Les politiques en matière d'EFP en Europe remontent à moins longtemps que dans le secteur de l'enseignement supérieur. L'information sur les progrès des réformes dans l'EFP est donc très limitée (Commission européenne, 2008c; ministère de l'Éducation, Finlande, 2006). Il n'existe pas encore de rapports d'étape nationaux sur l'ECVET. Ce dernier fait actuellement l'objet d'un projet pilote, et des rapports d'étape devraient être produits d'ici 2011.

Une réunion ministérielle tenue en 2008 devrait avoir pour effet de renforcer les priorités et stratégies pour l'EFP prévues dans le programme de l'enseignement et la formation pour 2010 (ministère de l'Éducation, Finlande, 2006). Le Conseil de l'Union européenne (2008) a déclaré récemment que l'inclusion par de nombreux pays européens des stratégies d'enseignement, de formation et de perfectionnement des habiletés dans les programmes nationaux de réforme liés à la stratégie de Lisbonne montre qu'une stratégie intégrée pour la croissance et pour l'emploi est en train de voir le jour en Europe.

Les décideurs européens soutiennent que la nécessité d'élaborer des cadres nationaux de certifications et de les rattacher à un cadre européen commun est la conséquence de l'établissement de l'ECVET. Un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) a été

---

<sup>7</sup> Vous trouverez de plus amples renseignements sur les activités du Réseau européen pour l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels (ENQA-VET) à l'adresse : <http://www.engavet.eu/fr>.

<sup>8</sup> Consultez le site à l'adresse <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/qualitynet/cqaf.pdf> (en anglais seulement) pour en savoir plus long sur le cadre européen commun d'assurance de la qualité en matière de formation professionnelle en Europe (CQAF).

adopté en 2008. Après l'ECVET, l'étape suivante pour le soutien des objectifs du processus de Copenhague a été le CEC. La section suivante contient plus de détails sur le CEC.

## **Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

La transparence et la reconnaissance mutuelle des qualifications sont des exigences fondamentales pour accroître la mobilité de la formation professionnelle et pour développer un espace européen commun du travail. « L'utilité des cadres de certifications est de fournir une structure générale dans laquelle s'inscrivent les qualifications individuelles. » (Crosier, Purser et Smidt, 2007). Les cadres de certifications visent à accroître la transparence et à clarifier les possibilités d'accès à d'autres études ou à des emplois.

Il existe actuellement deux cadres de certifications à l'échelle européenne. Le cadre de certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur est un cadre partiel qui s'applique uniquement à l'enseignement supérieur. Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC), qui a été adopté en avril 2008, est d'une importance capitale puisqu'il s'agit d'un cadre complet fondé sur les résultats d'apprentissage s'appliquant aux qualifications postsecondaires dans tous les secteurs de l'éducation et dans la formation (EFP et enseignement supérieur).

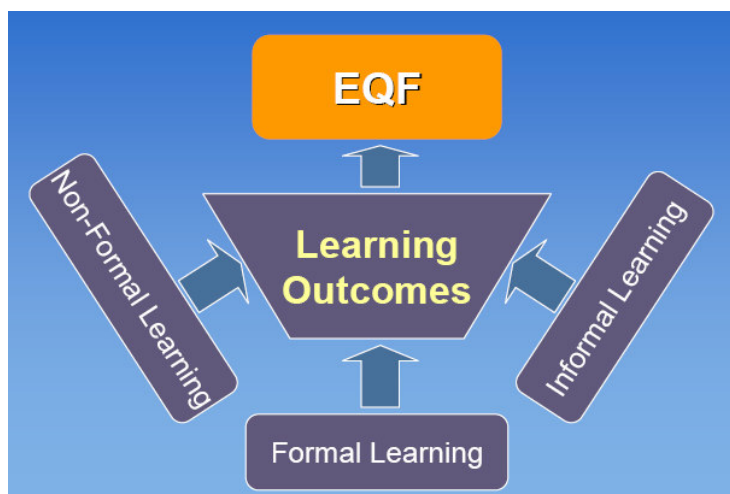
Le cadre européen des certifications est bien plus qu'un simple énoncé de comparabilité des qualifications. Les systèmes européens d'éducation et de formation sont si diversifiés qu'il est impératif de se baser sur les résultats d'apprentissage pour être en mesure de faire des comparaisons et d'assurer la coopération entre les pays et les établissements d'enseignement. Ce cadre met l'accent sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur les intrants, comme le niveau et la durée des programmes. Les résultats d'apprentissage sont classés dans trois catégories, soit les connaissances, les habiletés et les compétences. Un résultat d'apprentissage se définit comme un énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire à la fin d'un processus d'apprentissage. On considère que les qualifications exprimées sous forme de résultats d'apprentissage reflètent les connaissances théoriques, les habiletés pratiques et techniques ainsi que les compétences (Commission européenne, 2008a, voir la figure 1). Le fait d'abandonner une définition des qualifications basée sur les caractéristiques de l'enseignement pour plutôt se fonder sur les résultats d'apprentissage est vu comme « une nécessité pour encourager [dans le cadre de l'enseignement supérieur et de l'EFP] la formation tout au long de la vie et dans toutes les facettes de la vie » (Zahilas, 2007). Puisque le cadre européen des certifications est basé sur les résultats d'apprentissage, il procure un point de référence commun pour comprendre les résultats représentés par les qualifications nationales.

Les deux buts principaux du CEC sont de promouvoir la mobilité des citoyens entre les pays et de faciliter la formation tout au long de la vie. Le cadre européen des certifications (CEC) représente une structure de référence commune en Europe reliant ensemble les systèmes nationaux de qualification et servant d'outil qui facilite la compréhension des qualifications dans différents pays et systèmes d'éducation en Europe. Il s'agit d'un méta-cadre devant aider à déterminer les points de comparaison entre les cadres nationaux. Il doit aussi servir de point de référence pour l'élaboration et la révision des cadres nationaux de certifications (CNC). On s'attend à ce que le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie améliore grandement la transférabilité des qualifications entre les pays d'Europe et également entre les secteurs de l'enseignement.

La plupart des pays d'Europe font une distinction très rigide entre l'enseignement et la formation professionnels (EFP) d'une part et l'enseignement supérieur d'autre part. Il existe une certaine mobilité dans l'enseignement supérieur mais très peu entre l'enseignement supérieur et l'EFP. L'une des grandes

difficultés à surmonter pour relier les parcours de l'EFP et de l'enseignement supérieur a été d'élaborer une formule de conversion des crédits pour l'EFP. Une fois cette difficulté surmontée grâce à la création de l'ECVET, il a été possible d'établir le cadre européen des certifications.

**Figure 1. Le CEC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : un cadre fondé sur les résultats**



Source : Commission européenne 2007

EQF = CEC

Learning Outcomes = Résultats d'apprentissage

Non-formal Learning = Apprentissages non formels

Formal Learning = Apprentissages formels

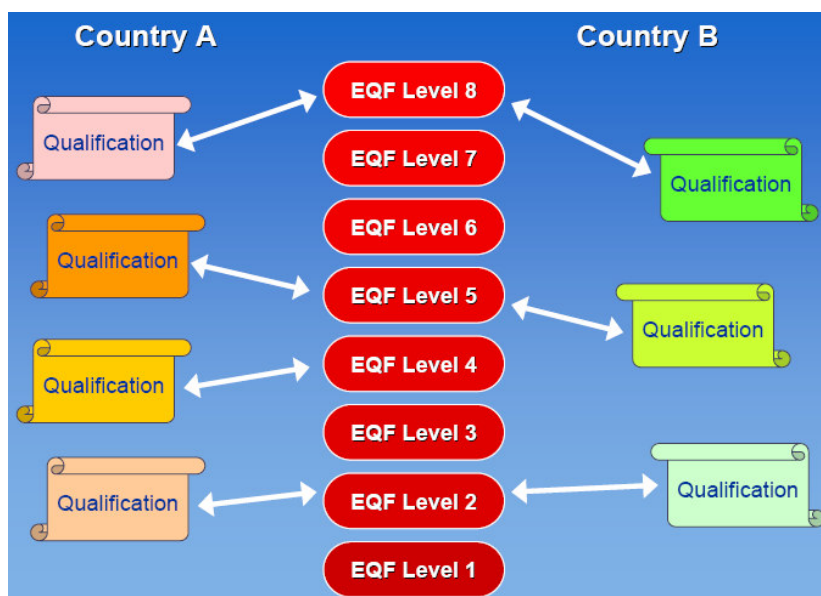
Informal Learning = Apprentissages informels

Le CEC fait le lien entre les cadres et systèmes nationaux de qualification en établissant huit niveaux de référence (consultez l'annexe D pour connaître la définition de ces niveaux de référence). Les huit niveaux du cadre englobent la gamme complète des qualifications, allant du niveau de base (p. ex. diplôme d'études secondaires) aux niveaux avancés (p. ex. doctorat) (reportez-vous à la figure 2). Toutes les qualifications pouvant être acquises de façon générale par l'enseignement supérieur et l'EFP de même que par des études initiales ou supplémentaires sont englobées dans le CEC. L'étendue de ce cadre et le fait qu'il intègre à la fois l'EFP et l'enseignement supérieur en font un outil efficace pour la promotion de la formation tout au long de la vie.

Les cadres nationaux de certifications devraient contribuer à régler les problèmes de confiance. Ils seront élaborés d'après des principes communs de manière à permettre l'assurance de la qualité. Un changement important qui s'est produit, selon la perspective des décideurs européens, réside dans le fait que les cadres nationaux de certifications établis récemment comportent huit niveaux, tout comme le CEC. Par le passé, les CNC variaient sur ce plan : ils pouvaient comporter sept niveaux et parfois plus (celui de l'Irlande en compte dix et celui de l'Écosse, douze). On considère qu'il s'agit d'une percée en quelque sorte, puisque c'est la première fois qu'une politique européenne entraîne des réformes nationales considérables.

Très peu de pays ont actuellement un CNC en vigueur. Les exceptions sont le Royaume-Uni, l'Irlande, la République de Malte, la France et la Norvège. L'année 2010 est la date cible recommandée pour que les pays alignent leur CNC sur le CEC, et 2012 est l'année à partir de laquelle les pays doivent indiquer le niveau correspondant du CEC pour les titres de compétence (Commission européenne, 2008a). Il revient à chaque pays d'assurer la concordance entre les qualifications à l'échelle nationale et les huit niveaux du CEC. Les pays n'ont aucunement l'obligation légale d'établir un CNC, mais les dates cibles devraient les encourager à le faire. Bien des pays établiront un CNC pour les aider à aligner leurs qualifications sur le CEC.

**Figure 2. Fonction de comparabilité du CEC**



Source : Commission européenne 2007

Country A = Pays A

Country B = Pays B

Qualification = Qualification

EQF Level (8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) = Niveau (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) du CEC

Sur les huit niveaux du CEC, les quatre premiers correspondent à l'EFP et les quatre niveaux suivants, à l'enseignement supérieur, le cinquième niveau servant à faire la transition entre les deux catégories de qualifications. L'un des principaux obstacles auxquels on se heurtera probablement pour mettre en œuvre le CEC sera les différences entre les façons dont les compétences sont définies d'un pays à l'autre. Par exemple, dans un pays, un diplôme d'opérateur de machine peut correspondre à une qualification de niveau 3, tandis qu'en Hongrie, il peut s'agir d'une qualification de niveau 2 ou 3. Un groupe consultatif européen comptant des représentants de chaque pays se chargera de concilier les différences semblables dans les niveaux attribués aux qualifications par chaque pays.

Des pays ont signalé diverses difficultés compliquant l'alignement de leurs qualifications nationales sur le CEC, notamment le manque de ressources humaines, l'expertise insuffisante pour l'établissement des concordances (alignement des qualifications et des niveaux nationaux des qualifications sur le CEC), l'absence de directives claires et la difficulté à respecter les dates limites. Malgré ces difficultés, les pays européens sont tous convaincus de la valeur et de l'importance du CEC. L'étendue des processus de

consultation et de validation auprès de différents intéressés qui ont précédé l'établissement du CEC et ont permis de surmonter les difficultés pour arriver à un consensus sur les concepts et conditions ainsi que sur leur application pratique n'est peut-être pas étrangère au fait qu'on a atteint un degré d'adhésion aussi élevé.

Les instruments de transparence et les cadres nationaux de certifications visent à faciliter les choses non seulement aux apprenants et aux personnes possédant des qualifications, mais aussi aux employeurs, aux conseillers sur la reconnaissance des qualifications, aux chercheurs et aux fonctionnaires. Les avantages prévus sont les suivants :

- améliorer la transparence des qualifications, faciliter l'évaluation des qualifications (pour les établissements d'enseignement supérieur et les autres intéressés) et permettre une interprétation plus exacte;
- améliorer la reconnaissance et la compréhension entre les systèmes d'éducation;
- accroître la reconnaissance de l'apprentissage expérientiel et de la formation tout au long de la vie entre les pays;
- augmenter la compréhension des programmes d'études entre les pays d'après des points de référence communs;
- réduire les pressions sur le réseau ENIC-NARIC;
- améliorer l'efficacité du système européen de transfert de crédits (SETC) d'après les résultats d'apprentissage et les niveaux;
- amener les établissements d'enseignement supérieur et les évaluateurs des qualifications à se baser sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur les intrants, comme les critères d'admission, la durée des études, les titres de compétence et les années et heures d'études. (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007)

On s'attend à ce que le CEC permette aux établissements d'enseignement d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur et le marché qui y est associé. Les cadres nationaux de certifications devraient contribuer à améliorer la mobilité en Europe puisqu'ils amélioreront vraisemblablement la transparence des qualifications et, par ricochet, la reconnaissance des apprentissages. Chaque personne aura accès à de l'information sur les qualifications qui lui sera utile pour faire des choix éclairés au sujet de l'utilité, de la valeur et de la reconnaissance d'un programme d'études. Les CNC devraient procurer de l'information aidant les apprenants à définir des parcours de progression, au moyen d'une série de qualifications, et à faire reconnaître équitablement leurs études à l'échelle locale, nationale ou internationale. En plus de l'importance considérable de ce développement pour l'Europe, certains observateurs à l'extérieur de l'Europe ont le sentiment que le CEC sera reconnu comme une norme internationale.

### Détails des études faites dans d'autres pays – Europass

Les cinq outils de mobilité Europass<sup>9</sup> sont détaillés dans la présente section, qui donne aussi de l'information sur l'adoption de ces instruments. On verra également le certificat de profil des

---

<sup>9</sup> Il est possible de consulter et de télécharger les outils Europass dans le site Web officiel d'Europass, au <http://europass.cedefop.europa.eu/>.

compétences du système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) – un nouvel outil de mobilité qui indique les compétences acquises en EFP. Il sera aussi question de la mise en œuvre du supplément au diplôme prévue en Australie.

En 1998, la Commission européenne et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) ont créé le Forum européen sur la transparence des qualifications professionnelles. Ce forum a réuni des partenaires sociaux (par exemple des syndicats, des chambres de commerce, l'industrie et les corps de métier) et des représentants d'autorités nationales en matière de formation. Les travaux du forum ont mené à la création de points nationaux de référence (PNR) pour les qualifications professionnelles (dont il sera question dans la prochaine section portant sur l'évaluation et la reconnaissance des titres de compétence) et à l'adoption de deux documents de mobilité, soit le CV Europass et le supplément au certificat :

- le CV Europass peut être établi par une personne pour mettre en valeur ses qualifications et ses compétences;
- le supplément au certificat, qui est remis aux personnes qui obtiennent un certificat de formation professionnelle, vient compléter les renseignements fournis par le certificat officiel afin d'aider les employeurs et les établissements d'enseignement des autres pays à comprendre ce qu'il représente.

Le portfolio Europass actuel comprend trois autres documents, qui ont été créés à l'échelle européenne à la fin des années 1990.

- Le supplément au diplôme a été créé par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Il est fourni par les établissements d'enseignement supérieur pour faire en sorte que les diplômes soient bien compris en dehors de leur pays d'origine.
- Le passeport de langues Europass indique les compétences linguistiques de la personne, conformément au cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues.
- Le passeport Europass Mobilité précise les stages à l'étranger qui ont été faits dans le cadre des études ou de la formation et les autres types d'expérience, comme les études à l'étranger.

La proposition de la Commission européenne portant sur un cadre commun devant assurer la transparence des qualifications et des compétences (Europass) a été adoptée par le Parlement européen et le Conseil de l'Europe en décembre 2004. En 2005, les cinq documents ont été réunis pour former le portfolio Europass. Les outils de mobilité Europass, qu'on appelle aussi instruments de transparence, facilitent la reconnaissance des apprentissages en rendant les résultats d'apprentissage transparents, c'est-à-dire faciles à comprendre et à comparer entre les pays. Ces outils sont un moyen pour les étudiants et les travailleurs de fournir une preuve écrite de leurs études, leurs résultats d'apprentissage et leur expérience. Ils représentent pour les Européens un moyen d'uniformiser la présentation des apprentissages acquis à l'école, à l'université ou dans des études ou de la formation à l'étranger.

Les deux premiers documents (le CV Europass et le passeport de langues Europass) sont établis par la personne concernée. Les trois autres (le passeport Europass Mobilité, le supplément au certificat et le supplément au diplôme) sont établis par des autorités reconnues des milieux de l'éducation et de la formation (appelées « autorités compétentes » en Europe). Les documents Europass sont délivrés dans deux langues, dont l'anglais.



CV Europass  
Passeport de langues Europass  
.....  
Passeport Europass Mobilité  
Supplément au certificat Europass  
Supplément au diplôme Europass

Les outils de mobilité Europass se complètent et s'intègrent aux autres instruments de transparence (SETC, ECVET, CNC, CEC et centres ENIC-NARIC) afin de faciliter la reconnaissance des acquis. Les divers outils servent d'intermédiaires entre les apprenants et les structures administratives souvent peu commodes. Ils visent les objectifs suivants :

- consigner et communiquer des renseignements détaillés sur les réalisations de la personne (p. ex. supplément au diplôme et supplément au certificat);
- interpréter et expliquer l'utilité et le rôle des qualifications (centres ENIC-NARIC);
- établir des pratiques exemplaires pour les conseillers sur la reconnaissance des qualifications et les évaluateurs des qualifications (p. ex. Convention de Lisbonne (sur la reconnaissance des qualifications));
- indiquer où des renseignements et des conseils en matière de reconnaissance peuvent être obtenus et servir de principale source d'information (centres ENIC-NARIC);
- améliorer la comparabilité des programmes d'études et de formation en mettant en valeur et en définissant les apprentissages acquis à l'aide de crédits servant à exprimer les équivalences d'apprentissage (SETC et ECVET);
- faciliter la consignation des apprentissages où qu'ils soient réalisés (passeport Europass Mobilité et VQTS).

Dans chaque pays de l'Union européenne et de l'espace économique européen, un centre national Europass (CNE) est chargé de coordonner les activités relatives aux documents Europass. Les centres nationaux Europass peuvent répondre aux demandes de renseignements concernant Europass, coordonner la gestion des documents Europass, promouvoir les documents et leur utilisation et participer au réseau européen du CNE. Les centres Europass de nombreux pays sont en train de créer une application qui permettra aux citoyens d'établir leur propre CV Europass en ligne et de l'afficher pour qu'il puisse être consulté par des employeurs. Compte tenu des fonds limités affectés par l'UE, les progrès sont lents.

La première évaluation d'Europass (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Uwland, 2008) a été effectuée en 2007. L'une des conclusions a été que le portail Web d'Europass avait été consulté huit millions de fois entre 2005 et 2007 et que sept millions de documents Europass, notamment des exemples de CV et de passeports de langues Europass ainsi que leurs directives d'utilisation, avaient été téléchargés (reportez-vous au tableau 1). Il ne s'agit là que de chiffres approximatifs puisqu'on ne connaît pas le nombre total de consultations du site et de téléchargements ayant été faits par les mêmes utilisateurs. Ce qu'on sait en revanche, c'est que les utilisateurs appartenaient à un vaste éventail de groupes d'âge et de secteurs d'activité, dont l'éducation, le secteur public et les services sociaux. Les CNE ne possédaient pas de données semblables pour les trois autres documents Europass, étant donné qu'ils sont délivrés par des autorités nationales, entre autres des établissements d'enseignement (supplément au diplôme), des autorités professionnelles (supplément au certificat) et

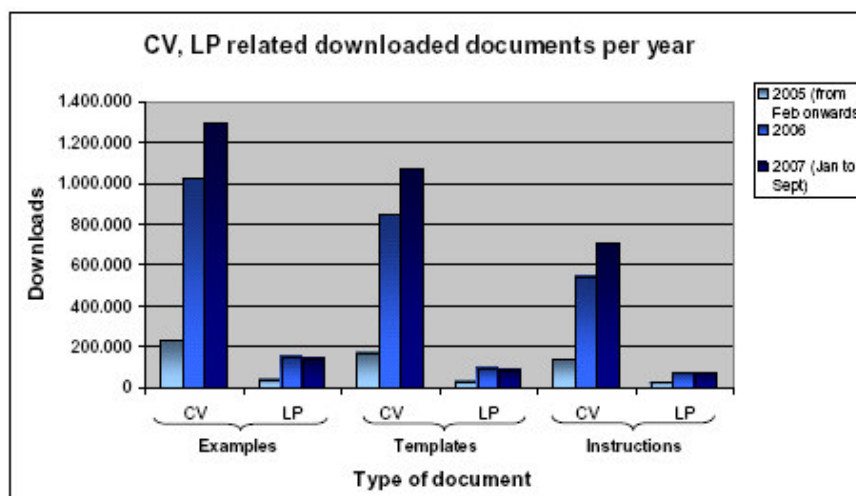
des employeurs (passeport Europass Mobilité). Il est probable que des données sur l'utilisation de ces documents seront aussi accessibles dans l'avenir.

On estime que l'utilisation des documents Europass varie en fonction du groupe d'utilisateurs ciblé qui, pour le CV Europass, est l'ensemble de la population de l'UE, mais qui est beaucoup moins nombreux pour le passeport de langues. L'accessibilité des documents est probablement un facteur qui influence le degré d'utilisation. Le CV Europass et le passeport de langues sont accessibles à tous, mais les trois autres documents (supplément au diplôme et supplément au certificat) ne peuvent être obtenus qu'auprès des autorités nationales chargées de les délivrer. L'intérêt croissant pour le CV Europass et le passeport de langues Europass ressort de façon évidente dans les données sur l'utilisation du CV Europass et du passeport de langues présentées dans le tableau 1.

On a accès aux données sur l'utilisation pour le CV Europass et le passeport de langues. Le CEDEFOP a rapporté les statistiques suivantes pour l'année 2006 :

- plus d'un million d'exemples de CV ont été téléchargés;
- 150 000 exemples de passeports de langues européens ont été téléchargés;
- un million de modèles de CV ont été téléchargés;
- 90 000 modèles de passeport de langues européens ont été téléchargés;
- près d'un million de CV ont été créés en ligne;
- près de 30 000 passeports de langues européens ont été créés en ligne.

**Tableau 1. Téléchargements à partir du portail Web européen de 2005 à 2007**



Source : Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Uwland, 2008

CV, LP related... = Téléchargements de documents associés aux CV et passeports de langues par année

Downloads = Téléchargements

200.000 = 200 000

400.000 = 400 000

600.000 = 600 000

800.000 = 800 000

1,000.000 = 1 000 000

1.200.000 = 1 200 000

1.400.000 = 1 400 000

2005 (from...) = 2005 (à partir de févr.)

2006

2007 (Jan to Sept) = 2007 (janv. à sept.)

CV LP Examples = CV PL Exemples

CV LP Templates = CV PL Formulaires

CV LP Instructions = CV PL Directives

Type of document = Type de document

La première évaluation d'Europass (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Uwland, 2008), pour la période allant de 2005 à 2007, a révélé que la satisfaction des utilisateurs était plutôt élevée. Une proportion de 45 % des utilisateurs interrogés ont signalé qu'Europass leur avait été au moins moyennement utile (25 % ont dit qu'Europass leur avait été très utile) pour tirer parti des possibilités de formation et d'emploi dans l'ensemble de l'Europe, alors que 15 % ont indiqué qu'Europass les avait aidés à changer d'emploi ou à déménager ailleurs en Europe. On estime que le nombre de personnes dans ce cas pourrait atteindre 300 000.

Les étudiants des collèges et universités et les personnes occupant un emploi depuis plus de cinq ans étaient parmi ceux ayant signalé qu'ils trouvaient les outils Europass très utiles pour présenter leurs qualifications et leurs habiletés de façon claire. Il semblerait que le CV Europass soit surtout utilisé par des personnes ayant fait des études supérieures. Les principaux secteurs d'activité des utilisateurs du CV Europass et du passeport de langues étaient le commerce, le génie, les langues et les sciences sociales. Pourtant, les stagiaires et les apprentis tout comme les personnes ayant plus de cinq années d'expérience figuraient aussi parmi les personnes très satisfaites du CV Europass et du passeport de langues. Des personnes au chômage ont aussi indiqué qu'elles trouvaient les outils très utiles, ce qui donne à penser qu'ils peuvent servir à planifier une intégration future au marché du travail.

Le personnel des centres nationaux Europass a observé qu'Europass semblait surtout utilisé par des particuliers jusqu'ici. Les personnes remettent les documents Europass à des employeurs et des agences de recrutement lorsqu'elles se cherchent un emploi. Les représentants des centres dans plusieurs pays ont néanmoins remarqué que le grand public semblait encore très peu connaître Europass. Au Royaume-Uni, cela a été attribué en partie à la faible mobilité des citoyens découlant de la barrière linguistique. Les employeurs constituent le groupe le plus réfractaire, mais on s'attend à ce que l'utilisation d'une structure de référence commune et du CEC ait pour effet d'accroître leur intérêt pour les documents Europass. Certains pays inscrivent déjà les valeurs du cadre national de certifications ou de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) sur les documents Europass. L'indication des niveaux du CEC permet de comparer les qualifications nationales avec le niveau de qualification européen.

Dans les entrevues avec les informateurs clés réalisées auprès de représentants des centres nationaux Europass, les efforts constants déployés par les centres pour encourager l'usage des documents Europass ont été mentionnés à plusieurs reprises. Les CNE utilisent la publicité, les annonces, les sites Web nationaux d'Europass et les salons d'emploi et de recrutement des diplômés pour promouvoir les documents. Au Royaume-Uni, de la promotion sur le CV Europass est faite auprès des conseillers en orientation des écoles secondaires. Les programmes d'études sont conçus de manière à faciliter la promotion des objectifs de mobilité européens par les enseignants auprès des étudiants au moyen du CV Europass. Le CV Europass et le passeport de langues font tous les deux l'objet de promotion auprès des citoyens du Royaume-Uni, et des campagnes promotionnelles ciblent également les coordonnateurs d'Erasmus, les écoles de langues et les universités.

L'adoption du portfolio de documents Europass est encouragée dans le cadre de stratégies nationales de mise en œuvre (réalisées par les centres nationaux Europass) et non pas au moyen d'une approche englobant l'ensemble de l'Europe. On estime que des stratégies nationales financées par la Commission européenne sont la clé du succès d'Europass. Sans l'aide financière européenne, on croit que les CNE ne pourraient continuer d'exister (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Umland, 2008), mais il est encore trop tôt pour pouvoir tirer des conclusions sur les effets produits par les activités des CNE puisque les recherches et évaluations à leur sujet n'ont commencé que depuis peu.

Des renseignements sur les documents de mobilité sont fournis dans les six prochaines sous-sections. Ils sont basés sur l'information fournie par les informateurs clés dans les CNE au sujet de l'adoption et de l'usage des documents et des obstacles entravant l'usage signalés par une partie des intéressés.

### ***CV Europass***

Le CV Europass a été créé vers 2002 ou 2003 à la suite d'une demande à cet effet formulée par la Commission européenne en 2000. La Commission se réunit deux fois par année et tire ses conclusions afin de déterminer les étapes suivantes. À la réunion tenue à Lisbonne en 2000, toutes les conclusions indiquaient qu'il fallait adopter un même modèle de CV pour l'ensemble de l'Europe. L'outil en question a été élaboré par un groupe de travail formé d'experts représentant plusieurs pays qui était coordonné par la Commission. Par la suite, des essais ont été faits dans les centres d'orientation, puis les documents ont été lancés. Le CV Europass leur permet d'identifier les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises dans le cadre d'apprentissages formels, informels et non formels.

En 2005, on a amélioré les documents Europass sur le plan technique en commençant à les offrir en ligne. Les personnes peuvent établir leur CV Europass dans le portail européen en ligne d'Europass, puis le télécharger ou l'envoyer par courriel. Il est également possible de télécharger le modèle vierge de CV Europass pour ensuite établir son propre CV à partir de son ordinateur personnel. Les personnes qui souhaitent mettre à jour leur CV Europass peuvent télécharger leur CV pré-enregistré dans le portail Web Europass, puis le mettre à jour en ligne. Il est également possible d'envoyer le CV à partir du portail Europass à un site Web de recherche d'emploi dans un autre pays. Les informateurs clés ont expliqué que, dans bien des pays, les CNE tentaient de créer leur propre site Web national afin d'y stocker les CV Europass de particuliers pour que les employeurs puissent les consulter en ligne.

Même si des particuliers ont indiqué que le CV Europass aidait à se trouver un emploi, des employés des CNE ont signalé qu'il était très difficile de faire la promotion du CV Europass auprès des employeurs, parce qu'ils ne semblent tout simplement pas avoir d'intérêt en cette matière. Même si quelques multinationales se servent du CV dans leurs systèmes de gestion des ressources humaines, la plupart des employeurs ne demandent pas les documents Europass à leurs candidats et utilisent plutôt leurs propres modèles de demandes d'emploi. Bien que les employeurs trouvent, en théorie, qu'il peut être utile d'employer un modèle de CV commun pour faciliter la lecture rapide, ils estiment aussi que le modèle standard du CV Europass empêche les candidats de faire preuve de créativité en créant leur propre CV, un aspect auquel plusieurs employeurs attachent une certaine importance.

Du point de vue de la Commission européenne, le CV Europass remporte un franc succès. Plus de 3 000 CV Europass sont remplis chaque jour partout en Europe, ce qui se traduit par un chiffre d'environ un million par année. L'utilisation est plus répandue dans certains pays que dans d'autres, mais elle est néanmoins importante partout. On s'attend à ce qu'au fur et à mesure que le nombre de personnes utilisant le CV Europass augmentera, les employeurs le connaîtront de mieux en mieux.

Les agences de recrutement reçoivent de nombreux CV Europass et, d'après les données recueillies, semblent être portées à les utiliser puisque le CV présente les renseignements sur les candidats de façon standard, ce qui facilite la lecture rapide. Le rapport d'évaluation d'Europass (2008) donne à penser qu'Europass, et plus particulièrement le CV Europass, est mieux adapté aux pratiques de recrutement des universités qu'à celles des employeurs, compte tenu de la longueur du CV et de la nature de son contenu. Nous ne possédons toutefois pour l'instant aucune donnée corroborant cette affirmation. Plus de détails sur les commentaires de divers intéressés au sujet de la forme du CV Europass sont donnés dans le rapport d'évaluation d'Europass (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Uwland, 2008).

### ***Passeport de langues Europass***

Le passeport de langues Europass est l'un des trois documents composant le portfolio de langues du Conseil de l'Europe. Le passeport de langues donne un aperçu des compétences linguistiques de la personne concernée à un moment donné. Il fait appel aux compétences et aux niveaux communs de référence définis dans le cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues. Ce cadre sert de base pour la reconnaissance mutuelle des compétences linguistiques et facilite ainsi la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre. Le passeport de langues est un outil pratique pour établir des normes claires à atteindre à des étapes successives de l'apprentissage et pour évaluer les résultats selon une approche permettant les comparaisons à l'échelle internationale. On s'en sert dans les réformes nationales des programmes d'études et dans les comparaisons entre des certificats de langues de différents pays.

Le passeport de langues Europass indique les qualifications officielles acquises et les compétences langagières de même que les expériences d'apprentissage langagières et interculturelles importantes. Il donne de l'information sur les compétences partielles et les compétences spécifiques. Le passeport doit préciser selon quels critères, quand et par qui l'évaluation a été effectuée. Les autoévaluations et les évaluations faites par des enseignants et par des établissements d'enseignement ou des commissions d'examen sont admises.

### ***Passeport Europass Mobilité***

Ce document est un relevé de toute période organisée (appelée *parcours Europass Mobilité*) effectuée par un citoyen dans un autre pays européen dans un but éducatif ou de formation. Par exemple, il peut s'agir d'un stage dans une entreprise, d'un trimestre d'études ou d'un stage non rémunéré dans un organisme non gouvernemental. Les apprentissages informels et non formels sont indiqués par l'employeur d'accueil dans le passeport Europass Mobilité. Le passeport Europass Mobilité est encore relativement nouveau; dans certains pays, il est encore mis à l'essai. Il sera lancé officiellement à l'automne 2008.

Les projets de mobilité sont surveillés par deux organismes, l'un dans le pays d'origine et l'autre dans le pays d'accueil. Les deux partenaires doivent convenir du but, du contenu et de la durée du projet, et un mentor est désigné dans le pays d'accueil. Les universités, les autres établissements d'enseignement, les centres de formation, les entreprises et les organismes non gouvernementaux collaborent tous entre eux pour organiser les projets de mobilité. Le passeport Europass Mobilité est rempli à la fois par l'organisme d'origine et l'organisme d'accueil participant au projet de mobilité, dans la langue convenue entre eux et avec la personne concernée.

Bien que le passeport Europass Mobilité soit populaire dans les programmes d'enseignement et formation professionnels, les employeurs trouvent que le fardeau administratif est trop lourd. Les représentants des CNE ont entendu des intéressés dire qu'il était complexe pour les établissements de

remplir le document parce qu'il n'existe encore que sous forme de formulaire imprimé au lieu d'être téléchargeable et utilisable en ligne, comme le CV Europass. Dans le pays d'origine, il est impossible de télécharger des données sur les étudiants à partir d'une base de données des employeurs ou des établissements d'enseignement. Cela permettrait aux deux partenaires d'éviter la duplication des tâches administratives.

Les représentants des CNE interrogés dans le cadre de l'étude ont signalé que bien des employeurs n'étaient pas au courant de l'existence du passeport Europass Mobilité. Les avantages du passeport Europass Mobilité, tout comme le CV Europass, sont surtout appréciés encore à ce stade par les personnes concernées. On est arrivé à la même conclusion dans les entrevues avec les intéressés réalisées dans le cadre de la première évaluation d'Europass (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Uwland, 2008). Dans cette évaluation, très rares étaient les intéressés qui étaient capables de nommer les cinq documents Europass, et beaucoup ne connaissaient pas le passeport Europass Mobilité ni le supplément au certificat.

On s'attend néanmoins à ce que l'usage du passeport devienne extrêmement répandu dans l'avenir, puisque toute personne ayant travaillé à l'étranger pendant une période organisée peut en obtenir un. Des changements devraient également être apportés au passeport Europass Mobilité, compte tenu de la récente création de l'ECVET (le système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels). Il est probable que l'ECVET permettra d'entrer les crédits obtenus dans le cadre d'études ou de stages sur le passeport. L'intégration des outils Europass avec d'autres nouveautés améliorant la transparence et la transférabilité des qualifications (le CEC, par exemple) est également prévue.

### ***Supplément au certificat***

Le supplément au certificat indique les compétences que les apprenants sont supposés acquérir par la formation. Il s'agit d'un document général qui présente les compétences spécifiques à un métier en particulier. Contrairement au supplément au diplôme, qui communique les réalisations scolaires, le supplément au certificat ne précise pas les compétences spécifiques ni les niveaux de compétence acquis par une personne. Il est délivré par des organismes sectoriels des pays comme le Royaume-Uni et par le point national de référence dans d'autres pays, notamment les Pays-Bas.

Le supplément au certificat Europass est aussi relativement nouveau. Dans certains pays, la production en est encore à ses débuts. Par exemple, le Danemark, la Suède et la France établissent leurs premiers certificats et l'Autriche suivra aussi bientôt. D'autres pays en sont encore à concevoir leur supplément. Il y a des pays comme l'Allemagne qui utilisent encore très peu le supplément. Des suppléments ont jusqu'ici été créés pour à peine 50 à 60 des 350 métiers non réglementés en Allemagne, où la grande majorité des métiers sont réglementés. La création du supplément représente une lourde tâche dans les pays où une grande proportion des métiers ne sont pas réglementés puisque, pour ces métiers, les compétences professionnelles indiquées sur le supplément ne sont pas définies la plupart du temps.

Il est ressorti de l'évaluation d'Europass (2008) que les CNE n'avaient pratiquement pas de données à fournir sur l'utilisation du supplément au certificat Europass. Le personnel des centres a signalé qu'il existait des données non scientifiques portant à croire que le supplément au certificat jouissait d'une certaine reconnaissance à l'étranger. À titre d'exemple, mentionnons le cas d'un employeur qui a demandé à un travailleur venant du Royaume-Uni pour travailler à Chypre de fournir le supplément au certificat pour obtenir un emploi. Il paraîtrait que cette pratique est de plus en plus fréquente également en Espagne et en Grèce. L'acceptation du supplément repose sur la certitude que les

personnes venant d'autres pays d'Europe ont rempli des exigences professionnelles semblables ou comparables.

Le supplément au certificat peut être utile aux employeurs étant donné que les responsabilités et compétences professionnelles peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. Il devrait aussi être utile aux personnes passant d'un secteur d'activité à un autre, par exemple du secteur de la fabrication à l'industrie des services, puisque les habiletés transférables sont indiquées de façon claire et bien visible. Ce document devrait aider les employeurs à comprendre les offres de services des candidats venant d'autres pays et devrait également avoir la même utilité à l'intérieur d'un pays. Par exemple, une entreprise du Royaume-Uni s'appelant ED Excel pourrait donner de la formation à des étudiants en Asie et remettre le supplément au certificat à des diplômés souhaitant travailler au Royaume-Uni. Les outils peuvent être utilisés et sont effectivement utilisés de cette façon même en dehors de l'UE, tout comme ils peuvent servir à la mobilité à l'intérieur d'un même pays. Même si le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie est trop nouveau pour que cela se fasse encore, on s'attend à ce que dans l'avenir, les niveaux du CEC soient inscrits dans l'espace réservé aux niveaux du supplément au certificat, tout comme les valeurs du cadre national de certifications et de la Classification internationale type de l'éducation le sont déjà dans certains pays.

### ***Certificat de profil des compétences du système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS)***

Le système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS) (Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006) est une nouveauté dans le domaine des outils de mobilité européens. Le certificat de profil des compétences du VQTS peut servir à consigner les compétences acquises dans le cadre des apprentissages informels et non formels. Il fournit un compte rendu personnalisé des compétences acquises par la personne durant de la formation ou du travail supervisé d'après la définition des compétences générales qu'un apprenant acquiert normalement dans un programme d'EFP qui est donnée dans le supplément au certificat. Le projet du VQTS poursuit plusieurs objectifs : régler le problème de non reconnaissance de la formation donnée aux étudiants à l'étranger dans le cadre du programme Leonardo da Vinci et permettre la mobilité future des étudiants et de la main-d'œuvre.

Le VQTS comprend plusieurs composantes, notamment la matrice des compétences, les profils de compétences et le certificat de profil des compétences. La matrice des compétences du VQTS en constitue l'élément central. Elle donne une description structurée des compétences professionnelles et de leur acquisition, et elle indique à la fois les compétences professionnelles spécifiques et les niveaux de compétence atteints par l'étudiant. Les profils de compétences sont les parties constitutives de la matrice des compétences. Des explications plus détaillées sur les composantes du VQTS sont données à l'annexe E (Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006).

Le VQTS a été conçu dans le cadre du programme Leonardo da Vinci en Autriche. À l'origine, il visait à faciliter le transfert des compétences professionnelles acquises durant les stages de manière à faciliter la mobilité relative à l'EFP. Le but était de mettre au point un outil devant aider les étudiants à faire reconnaître la formation suivie à l'étranger. Le VQTS permet de consigner les compétences et habiletés acquises dans le cadre de la formation donnée par n'importe quel fournisseur, y compris des établissements d'EFP et des entreprises. Les outils du VQTS ont été conçus pour les besoins des apprentis suivant de la formation à l'étranger qui, par exemple, consacrent souvent 75 % de leur temps à l'apprentissage en milieu de travail.

Au lancement du projet, on a tenté de faire des comparaisons entre les programmes de formation nationaux. Il est rapidement apparu évident que l'harmonisation des programmes demanderait

énormément de temps, à cause des très grandes différences dans les intrants (comme le contenu et la durée) des programmes d'EFP qui existaient dans l'ensemble de l'Europe. On a donc décidé de se concentrer davantage sur les compétences acquises pour le travail au moyen de la formation professionnelle. Le raisonnement était qu'il serait beaucoup plus facile de comparer des compétences professionnelles de base entre les pays que les cours de formation servant à l'acquisition des compétences (à noter que le raisonnement ressemble beaucoup à celui à la base du projet Tuning). La première étape de l'élaboration du VQTS a consisté à demander aux experts sectoriels et aux personnes responsables de l'éducation et la formation dans le domaine de définir les principales tâches faisant partie d'un métier. Avec l'aide de ces experts, on a ensuite défini les étapes d'acquisition des compétences, d'après les modèles d'acquisition des compétences (Markowitsch, Luomi-Messerer, Becker et Spöttl, 2008).

Le VQTS génère beaucoup d'intérêt relativement à ce qu'il apporte aux autres outils de mobilité. Bien que sa mise en œuvre soit encore à ses débuts, le projet VQTS se traduit déjà par un partenariat européen formé de 37 établissements dans huit pays européens.

### ***Supplément au diplôme***

Même si la normalisation des structures de l'enseignement supérieur progresse grâce au processus de Bologne, il subsiste de grandes différences dans les systèmes d'enseignement supérieur et les exigences des programmes en Europe. Comme un informateur clé l'a expliqué, il se peut que dans un pays, un ingénieur doive étudier cinq ans en plus de réussir un examen de l'État, que dans un autre les études soient d'une durée de trois ans, etc. C'est à cause de ces différences qu'il fallait avoir un document indiquant clairement ce que signifient les diplômes européens. On avait besoin d'un document officiel délivré par un organisme de reconnaissance autorisé (une autorité compétente). Le supplément au diplôme a été adopté pour satisfaire ce besoin. Certains pays ont rendu obligatoire l'adoption du supplément au diplôme par leurs établissements d'enseignement supérieur, tandis que d'autres ont simplement pris des mesures incitatives pour encourager sa mise en œuvre (Eurydice, 2007). L'Allemagne est un exemple de pays qui n'a employé aucune de ces stratégies. Elle a plutôt fourni à ses établissements des logiciels totalement compatibles pour faciliter la mise en œuvre (Eurydice, 2007).

Le supplément au diplôme indique les apprentissages que les élèves ont faits dans un cadre reconnu. Dans la plupart des pays, il est remis gratuitement à la personne concernée par l'établissement d'enseignement délivrant le diplôme. Le supplément est bilingue la plupart du temps, soit en anglais et dans une autre langue. Le supplément au diplôme n'est pas sous forme de document imprimé. C'est un document électronique auquel le diplômé peut accéder à l'aide d'un mot de passe sécurisé en ligne. L'étudiant peut divulguer le mot de passe à un employeur potentiel ou encore lui imprimer le document. Les universités qui remettent le supplément au diplôme à tous leurs diplômés des programmes du baccalauréat, de la maîtrise et du doctorat peuvent demander l'étiquette du supplément. Celle-ci certifie que l'établissement se conforme entièrement aux principes d'internationalisation de l'éducation établis dans la Déclaration de Bologne.

Le supplément au diplôme est un instrument de transparence qui précise la nature, le contexte, le contenu et l'état du programme suivi. Ce document décrit le parcours scolaire de l'apprenant (cours, niveaux de cours, années d'études, crédits obtenus et périodes d'études en milieu de travail) ainsi que le système d'enseignement supérieur dans lequel un diplôme a été obtenu. On prévoit dans l'avenir resserrer les liens entre le supplément au diplôme d'une part et les cadres nationaux de certifications ainsi que le CEC d'autre part. Les informateurs clés ont indiqué que le supplément au diplôme contiendra probablement une description du cadre national de certifications pour le pays. Cela obligerait à utiliser des descripteurs pour les résultats d'apprentissage généraux et ceux spécifiques, et à



se concentrer davantage sur les compétences réelles des diplômés. On ne sait pas encore si cela sera possible.

Avant d'être inclus dans le portfolio Europass, le supplément au diplôme était utilisé par les étudiants pour passer d'un niveau d'études à un autre (par exemple, du baccalauréat à la maîtrise). Les étudiants présentaient le supplément avec leur demande d'admission à un programme d'études. Le document a maintenant deux utilités. Même s'il a, à l'origine, été conçu pour faciliter la reconnaissance des apprentissages par les autres universités, il peut également être joint au curriculum vitae lorsqu'il est envoyé à des employeurs. Selon les informateurs clés, les étudiants voient le supplément au diplôme Europass comme un outil devant les aider à se trouver un emploi.

Il n'existe pas de données permettant de corroborer cette hypothèse, mais on estime que, si les étudiants veulent obtenir un supplément au diplôme pour se chercher un emploi, les universités qui peuvent fournir ce document devraient jouir d'un avantage concurrentiel pour le recrutement d'étudiants. Il est possible que la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur en Europe ait pour effet d'accélérer leur adoption du supplément au diplôme. Comme la plupart des universités sont financées en fonction du nombre d'inscriptions, leur capacité d'attirer les étudiants est très importante. Le supplément au diplôme sert d'outil de promotion, tout comme le programme Erasmus. Une université peut annoncer qu'elle offre le programme Erasmus, tout comme le supplément au diplôme.

Un facteur qui peut représenter un obstacle de taille pour la délivrance du supplément au diplôme par les établissements d'enseignement supérieur est la piètre qualité de leurs systèmes informatiques. Dans les pays dotés de bons systèmes informatiques, il est très simple d'offrir le supplément. Lorsque les données sur les étudiants existent sous forme électronique, il est facile et peu coûteux de transférer les données nécessaires (p. ex. sur les cours, les notes et les périodes d'études pour chaque étudiant) du dossier de l'établissement à un formulaire. Dans les autres pays où les systèmes sont peu perfectionnés, le processus est beaucoup plus coûteux et difficile. Un informateur clé a expliqué que l'adoption du supplément au diplôme par les établissements reposait sur la qualité de leurs systèmes informatiques. Bien des universités ne disposent tout simplement pas de systèmes d'information centralisés et bien organisés.

L'évaluation d'Europass a révélé que le supplément au diplôme ne faisait pas partie des grandes priorités des centres nationaux Europass. Les informateurs clés des CNE ont signalé que le supplément était toujours peu connu des étudiants et du grand public. Les intéressés interrogés dans le cadre de l'évaluation connaissaient néanmoins le supplément au diplôme et considéraient qu'il s'agissait peut-être du document Europass le plus important, puisque les personnes qui ont fait des études supérieures sont portées à déménager plus loin que les autres et sont souvent recrutées à des postes qui leur permettent de faire connaître Europass dans leur organisation (Otero, Fernandez, Pijuan, Torrecillas, Romijn et Umland, 2008).

Les universités sondées pour le rapport Trends V de l'Association des universités européennes (Crosier, Purser et Smidt, 2007) ont signalé que le supplément au diplôme n'était pas utilisé par les employeurs, sauf dans certains cas pour un premier emploi après l'obtention du diplôme. Crosier, Purser et Smidt (2007) ont soutenu que c'était le signe qu'il fallait resserrer les liens entre les autorités en matière d'éducation, les établissements d'enseignement supérieur et l'industrie.

Il n'existe pas de données sur l'utilité du supplément au diplôme pour les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur dans l'évaluation des titres de compétence. Selon un

informateur travaillant dans un centre ENIC-NARIC, le supplément au diplôme est peut-être plus utile aux universités pour les comparaisons entre des programmes généraux qu'il ne l'est pour les évaluateurs des centres ENIC-NARIC. Cet informateur clé a expliqué que, même si la plupart des demandes d'évaluation des titres de compétence sont accompagnées d'un supplément au diplôme, les évaluateurs des centres ENIC-NARIC ne s'en servent pas pour la comparaison des titres de compétence, puisque leur analyse est habituellement très approfondie et que le supplément ne fournit pas assez de détails pour leur être vraiment utile. S'il contient assez de renseignements pour être utile dans les comparaisons entre des programmes généraux, le supplément au diplôme ne fournit néanmoins pas tous les détails nécessaires pour comparer le contenu des cours pour les besoins de l'établissement d'équivalences.

### ***Adoption du supplément au diplôme en Australie***

Des consultations et des recherches ont été menées de 2002 à 2007 en vue de l'adoption de l'énoncé pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur en Australie (*Higher Education Australian Graduation Statement*) (Centre for the Study of Higher Education et Centre for Higher Education Management & Policy, 2008a, 2008b, 2008c). Plusieurs raisons ont motivé l'introduction d'un document semblable. Le gouvernement fédéral de l'Australie a soutenu l'élaboration de l'énoncé parce que l'Australie avait accepté, conformément à la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications, d'encourager l'utilisation du supplément au diplôme, mais avait fait peu de choses pour donner suite à cet engagement. Il voulait également favoriser la mobilité des diplômés d'Australie à l'échelle internationale et permettre la reconnaissance internationale des qualifications acquises par des élèves étrangers venus étudier en Australie et souhaitant par la suite aller travailler dans d'autres pays. On estime que de meilleurs documents peuvent permettre de réduire la quantité de questions en provenance de l'étranger envoyées au ministre de l'Éducation de l'Australie pour vérifier comment les qualifications acquises par les diplômés en Australie les préparent au marché du travail.

Lorsque des consultations et des recherches ont été entreprises en 2007 sur l'élaboration de l'énoncé en Australie, les intéressés ont signalé de nombreux avantages potentiels de l'introduction d'un document comme le supplément au diplôme. Les étudiants étrangers ont une influence importante sur le système d'éducation de l'Australie, puisque le quart des étudiants inscrits dans les universités de l'Australie sont étrangers. Les universités d'Australie montrent donc un intérêt marqué pour l'énoncé car bon nombre d'entre elles comptent beaucoup d'étudiants étrangers. Elles voient le supplément au diplôme, et tout document semblable, comme un outil concurrentiel potentiel pour le recrutement d'étudiants étrangers. Ce genre de document peut aussi aider les universités à reconnaître les équivalences pour les étudiants australiens souhaitant faire un transfert ou poursuivre leurs études en passant au niveau suivant.

Pour l'élaboration de l'énoncé, il a d'abord fallu former un consortium de quatorze universités pour présenter la soumission initiale sur la recherche. Par la suite, durant le projet de recherche et de développement, les représentants des universités d'Australie, du gouvernement et des organismes ont assisté à deux ateliers durant lesquels la nécessité d'établir un document semblable et la forme qu'il devait prendre ont été abordées. Après ces consultations, on a envoyé à chaque université une lettre leur demandant leurs commentaires écrits sur le projet d'élaboration de l'énoncé. Les réponses à cette lettre ont été réunies pour étayer et soutenir officiellement le processus. Le gouvernement fédéral envisage de verser des fonds de mise en œuvre, puisque les universités ont exprimé leurs inquiétudes au sujet des investissements nécessaires pour le démarrage. Lorsque la mise en œuvre commencera, on devrait d'abord tenir d'autres ateliers semblables pour encourager les discussions et le consensus.

Les universités ont manifesté beaucoup d'enthousiasme à l'égard de l'énoncé durant les consultations. Elles ont toutefois indiqué clairement que leur intérêt se limitait à l'information portant sur les résultats mesurables (c.-à-d. les notes et les crédits). Les renseignements qui apparaîtront sur l'énoncé pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur comprendront probablement les cours suivis et les notes obtenues (qui pourraient être fournies dans un relevé en pièce jointe par certaines universités), une description du programme pour chaque qualification, la définition du système de notation et des détails sur l'autre système de franchisage, dans le cas de programmes conjoints ou de partenariats. Plusieurs universités mixtes d'Australie, qui offrent à la fois des programmes d'enseignement supérieur et d'EFP, ont manifesté de l'intérêt pour un énoncé général fournissant toute l'information mais aucune note, tandis que les autres universités ont l'intention d'utiliser l'énoncé comme un relevé général définissant uniquement le programme d'études en y joignant le relevé de notes officiel. Les universités montrent beaucoup d'intérêt et sont impatientes de procéder à la mise en œuvre de cet énoncé.

La proposition visant à inclure les notes des étudiants dans l'énoncé a suscité des réactions mitigées et parfois vives de la part des intéressés. Les étudiants étaient parmi les parties ayant exprimé des préoccupations à l'égard des effets négatifs potentiels (pour les étudiants) de l'inclusion des notes. Par ailleurs, les discussions des groupes de consultation formés d'étudiants sur la valeur potentielle du supplément au diplôme ont donné des résultats peu concluants, puisque la plupart des étudiants participants se sont fondés uniquement sur leur programme d'études actuel au lieu d'englober dans leur perspective la planification future de la carrière. On estime qu'un avantage possible pour les étudiants est l'utilisation potentielle de l'énoncé pour la recherche d'un emploi à l'étranger ou la poursuite de leurs études.

Les employeurs du secteur public et les étudiants ont également participé aux consultations préalables. Les employeurs du secteur public, les associations d'employeurs et les agences de recrutement ont indiqué qu'ils trouvaient l'énoncé utile pour deux principales raisons. Ce document fournirait non seulement aux employeurs des détails sur les réalisations des diplômés, mais permettrait également une présentation uniforme et une lecture rapide de l'information.

On prendra différents moyens pour donner confiance dans l'authenticité du document australien et des renseignements qu'il contient. L'une des idées proposées à cette fin est de créer une base de données nationale sur l'information contenue dans les suppléments et de la rendre accessible aux employeurs et aux établissements d'enseignement. Il existe déjà une base de données semblable, que plusieurs universités d'Australie utilisent pour mettre gratuitement à la disposition du public de l'information en ligne sur leurs diplômés.

## **Reconnaissance des titres de compétence**

Les outils de mobilité Europass déjà décrits, les centres ENIC-NARIC et les points nationaux de référence sont tous appelés des outils de transparence européens puisqu'ils visent tous le même objectif, soit améliorer la reconnaissance des apprentissages à l'étranger. La prochaine section traitera du rôle des centres ENIC-NARIC et des points nationaux de référence.

## Centres ENIC-NARIC

Le réseau ENIC-NARIC regroupe des centres d'information sur la reconnaissance nationale exerçant leurs activités à la fois dans des pays de l'UE (les centres de ces pays reçoivent un soutien financier de la Commission européenne) et dans des pays n'en faisant pas partie. Le réseau ENIC-NARIC soutient les échanges d'information concernant la reconnaissance. Les informateurs clés ont indiqué qu'ils communiquaient quotidiennement avec les autres centres ENIC-NARIC pour leur fournir des renseignements sur les qualifications dans le pays d'origine. Les centres possèdent leur propre base de données, et certains sont également abonnés à celle du Royaume-Uni, qui contient des données sur les qualifications dans 180 pays du monde. La base de données du Royaume-Uni est considérée comme l'une des meilleures sources d'information sur les qualifications du monde.

À l'origine, les centres ont été créés dans le cadre du programme Erasmus, qui fait partie du programme Socrates et qui encourage la mobilité des étudiants et du personnel entre les établissements d'enseignement supérieur d'Europe. Les centres ENIC-NARIC représentent le premier point de contact. Ils dirigent les personnes qui les consultent vers des établissements d'enseignement et formation professionnels ou d'enseignement supérieur et vers d'autres autorités en matière d'éducation. Les centres fournissent de l'information et des conseils sur la comparabilité des qualifications internationales, ainsi que des renseignements sur le système d'éducation du pays où ils sont situés et également sur les systèmes d'éducation à l'étranger. Ils peuvent aussi donner de l'information sur les possibilités de faire des études à l'étranger, y compris sur les prêts et bourses.

Les groupes suivants peuvent recevoir des services des centres nationaux ENIC-NARIC :

- les personnes de n'importe quel pays qui possèdent des qualifications;
- les établissements d'enseignement supérieur;
- les autorités publiques (comme les ministères de l'Éducation);
- les organismes professionnels;
- les centres d'emploi;
- les agences de recrutement;
- les employeurs;
- les agences d'échanges et de promotion de la mobilité;
- les autres centres ENIC-NARIC;
- les bureaux d'assurance de la qualité.

Dans certains pays (comme l'Irlande, l'Allemagne et les Pays-Bas), les centres ENIC-NARIC offrent l'évaluation gratuite des titres de compétence. Au Royaume-Uni, il y a des frais à payer pour les abonnements à la base de données et pour les évaluations individuelles, mais des ristournes sont accordées aux grands utilisateurs. Les établissements d'enseignement comptent parmi les principaux utilisateurs des centres ENIC-NARIC. Par exemple, toutes les universités du Royaume-Uni et une grande partie des collèges d'EFP sont abonnés aux services du centre du Royaume-Uni.

Les centres ENIC-NARIC fournissent des renseignements liés aux systèmes d'éducation et aux qualifications aux établissements d'enseignement supérieur, aux ordres professionnels et aux organisations commerciales. Les principaux utilisateurs sont les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants, les conseillers en orientation, les parents, le personnel enseignant et les employeurs. Les statistiques du centre ENIC-NARIC au Royaume-Uni révèlent que plus de la moitié (65 %) des utilisateurs des centres ENIC-NARIC sont dans le secteur de l'éducation. Une autre tranche de 12 % appartient au secteur commercial, tandis que 9 % sont dans le secteur public, 8 % sont des ordres

professionnels, 5 % sont des particuliers et 1 %, des organismes sans but lucratif. La majorité des personnes qui demandent une évaluation des titres de compétence aux centres ENIC-NARIC sont des chercheurs d'emploi. Aux Pays-Bas, le centre ENIC-NARIC est rattaché aux centres d'emploi nationaux. Les chercheurs d'emploi possédant des qualifications internationales peuvent demander une évaluation de base de leurs qualifications pour vérifier s'ils sont admissibles à occuper un emploi aux Pays-Bas. Ce service peut être financé par le ministère responsable de la main-d'œuvre et de l'immigration, selon la situation de l'immigration.

Les centres ENIC-NARIC emploient une méthode normalisée de reconnaissance des qualifications internationales qui est définie dans la Convention de Lisbonne 2001 (sur la reconnaissance des qualifications). Étant donné que le Canada est également signataire de la Convention de Lisbonne, la méthode d'évaluation des titres de compétence appliquée dans les pays européens ressemble beaucoup à celle en usage au Canada. Les évaluateurs vérifient si l'établissement d'origine et les qualifications sont en règle, et ils déterminent à quelles études les qualifications donnent accès ainsi que les dates d'obtention des qualifications. Lorsqu'une évaluation complète est fournie, elle est accompagnée d'une lettre indiquant le nom du diplôme dans la langue originale, la date et le lieu d'obtention, le nom de l'établissement d'enseignement reconnu et le niveau dans le cadre national de certifications ou la Classification internationale type de l'éducation. Le niveau de départ pour le diplôme, l'utilité de la qualification (le programme auquel elle donne accès) et le contenu du programme (par exemple, général ou spécialisé) sont également précisés.

Des comparaisons rapides des titres de compétence sont souvent offertes aux établissements d'enseignement par les centres ENIC-NARIC, par téléphone ou courriel. Certains établissements d'enseignement supérieur préfèrent recevoir des évaluations complètes accompagnées d'une lettre officielle. Aux Pays-Bas, il y a des universités qui font faire toutes leurs évaluations par les centres ENIC-NARIC, tandis que d'autres ne leur font évaluer que les cas plus difficiles et que d'autres encore n'y ont jamais recours. Nous ne disposons d'aucune information sur le nombre de personnes qui font évaluer leurs titres de compétence par d'autres organismes que des centres ENIC-NARIC.

Même si le réseau européen ENIC-NARIC n'a encore effectué aucune recherche sur le sujet, un informateur clé a signalé que le supplément au diplôme n'était pas utilisé par les évaluateurs des centres ENIC-NARIC dans leur travail, mais qu'il arrivait souvent que les personnes demandant une évaluation de leurs titres de compétence fournissent ce document avec leur relevé de notes. Les renseignements contenus dans le supplément au diplôme ne sont pas assez détaillés pour la comparaison approfondie des titres de compétence effectuée par les centres ENIC-NARIC.

Les centres ENIC-NARIC sont désignés par les ministères nationaux de l'Éducation en Europe. Compte tenu du degré élevé d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, les centres ENIC-NARIC fournissent uniquement des conseils au sujet des systèmes d'éducation et des qualifications de l'étranger. Ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui déterminent ce qu'ils veulent bien reconnaître. Par exemple, lorsque des équivalences sont accordées par les établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni, ce sont les établissements individuels qui déterminent ce qu'ils souhaitent reconnaître, en fonction des qualifications des étudiants. Le centre ENIC-NARIC du Royaume-Uni offre un service de transfert de crédits uniquement pour l'Université ouverte (un établissement de formation permanente à distance). Le système attribue des points pour les qualifications obtenues dans le cadre d'études supérieures à l'étranger pour permettre les exemptions. Il ne s'agit pas d'un service universel, bien que les établissements d'enseignement supérieur puissent utiliser, à leur entière discrétion, les évaluations des titres de compétence pour les besoins des transferts internes de crédits. On estime que le supplément au diplôme Europass pourrait aider les

établissements d'enseignement à prendre des décisions éclairées au sujet des exemptions de cours dans les cas d'équivalences, mais il n'existe pas de données indiquant si le supplément est utilisé par les établissements d'enseignement à cette fin. Dans certains pays d'Europe, l'attribution de crédits ou d'exemptions pour des équivalences n'est pas chose courante. Aux Pays-Bas, par exemple, des conseils concernant les transferts de crédits pour des équivalences sont rarement demandés par les établissements d'enseignement supérieur, mais les centres ENIC-NARIC font parfois des recommandations à cet égard malgré tout.

Les ordres professionnels du Royaume-Uni font leurs propres évaluations des titres de compétence, puisqu'ils connaissent davantage leur secteur d'activité précis que les centres ENIC-NARIC. Les employeurs du Royaume-Uni s'abonnent à la base de données sur les comparaisons internationales (International Comparisons) du centre ENIC-NARIC du Royaume-Uni et se servent de l'information pour déterminer le niveau auquel correspondent les qualifications étrangères dans le cadre national de certifications du Royaume-Uni afin d'évaluer le curriculum vitæ d'un candidat. Lorsque des qualifications ne figurent pas dans la base de données ou qu'un employeur éprouve des difficultés, le centre ENIC-NARIC peut fournir de l'aide aux abonnés par téléphone ou par courriel. Les personnes qui possèdent des qualifications acquises ailleurs qu'au Royaume-Uni peuvent obtenir une évaluation et une comparaison avec les qualifications du Royaume-Uni. Dans ce cas, le centre ENIC-NARIC fournit une lettre pouvant être utilisée pour les demandes visant la poursuite des études, l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur ou l'obtention d'un emploi.

Le rapport intitulé *Bologna Process Stocktaking London 2007* (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007) compare l'application par les pays européens des principes de la Convention de Lisbonne à l'évaluation des titres de compétence. On a réuni pour les besoins du rapport des renseignements sur les lois nationales venant appuyer la Convention, sur les pratiques de reconnaissance des États et des établissements, et sur les mécanismes nationaux assurant la mise en œuvre des principes dans les établissements. Le rapport indique que la variabilité de la mise en œuvre des principes de reconnaissance pourrait être reliée à l'autonomie des établissements d'enseignement. Certains pays ont centralisé au niveau national la responsabilité de reconnaître les qualifications; cette fonction n'est pas partagée entre les établissements. D'autres pays ont adopté une loi régissant les principes de la Convention de Lisbonne, de sorte que le non-conformisme des établissements d'enseignement supérieur à ces principes est traité comme une question de droit. Il y a des pays où la mise en œuvre des principes de la Convention de Lisbonne a été établie comme critère dans les processus d'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007).

Plusieurs pratiques exemplaires conformes aux principes de la Convention de Lisbonne qui sont appliquées dans certains pays ont été soulignées par le Bologna Stocktaking Group (groupe de travail de Bologne), notamment :

- la reconnaissance des qualifications étrangères et des périodes d'études continuellement fondée sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur les intrants;
- la prise en compte des acquis et de l'apprentissage expérientiel dans toutes les évaluations des qualifications;
- l'évaluation des qualifications même en l'absence d'une partie des documents à l'appui;

- des démarches visant à instaurer l'utilisation d'un cadre national de certifications et du cadre général de l'espace européen de l'enseignement supérieur pour la comparaison des qualifications;
- l'attribution d'une reconnaissance partielle même en cas de différences substantielles (Bologna Follow-up Group Stocktaking Working Group, 2007)

Puisqu'on a constaté que les méthodes et la terminologie pour l'évaluation des titres de compétence variaient beaucoup d'un pays à l'autre, le Bologna Stocktaking Group de 2007 considérait qu'une analyse des stratégies nationales de reconnaissance s'imposait dans les pays faisant partie du réseau ENIC-NARIC pour rendre le traitement des diplômes étrangers et des périodes d'études plus uniforme dans tout l'espace européen de l'enseignement supérieur.

### **Points nationaux de référence**

Les points nationaux de référence (PNR) servent de premier point de contact pour les questions relatives aux qualifications nationales, aux certificats et au supplément au certificat. Ils fournissent de l'information aux particuliers, aux organismes et aux employeurs, et ils participent au réseau européen des points nationaux de référence.

La création de points nationaux de référence faisait partie des recommandations de la Déclaration de Copenhague. Des informateurs clés ont expliqué que, à l'heure actuelle, les pays européens n'ont pas l'obligation d'avoir un PNR et qu'aucune aide financière n'est encore offerte par la CE pour soutenir leur établissement. Les centres nationaux Europass sont financés à la fois par le gouvernement du pays et par la Commission européenne; certains pays attendent donc de recevoir des fonds de la CE pour créer leur propre PNR. D'autres pays ont décidé que leur centre national Europass pourrait servir de PNR. Ainsi, au Royaume-Uni et en Irlande, le centre national Europass, le centre ENIC-NARIC et le point national de référence sont tous regroupés à l'intérieur d'une seule et même organisation, qui compte des conseillers différents pour chacun. Aux Pays-Bas, le centre ENIC-NARIC, le centre national Europass et le point national de référence sont trois entités différentes, qui reçoivent chacune des fonds du gouvernement. Le centre ENIC-NARIC néerlandais fait partie d'une vaste organisation appelée Nuffic, la Netherlands Organization for International Cooperation in Education, tandis que l'enseignement secondaire ainsi que l'enseignement et la formation professionnels relèvent d'un organisme néerlandais tout à fait différent, qui s'appelle Colo. Les Néerlandais ont surmonté le problème des différences entre les États en créant un consortium formé de neuf organismes qui sont chacun responsables d'un secteur différent de l'éducation.

Le centre ENIC-NARIC des Pays-Bas évalue 8 000 titres de compétence par année, tandis que le PNR en évalue 5 000, à la demande des établissements d'enseignement du pays. Les centres ENIC-NARIC existent depuis longtemps comparativement aux PNR. La reconnaissance des apprentissages est plus avancée pour l'enseignement supérieur que pour l'EFP. Les PRN évaluent les titres de compétence de l'EFP. Le PNR néerlandais évalue les titres de compétence de 180 pays du monde, un nombre plus élevé que ce que peut évaluer le centre ENIC-NARIC du même pays. Les informateurs du centre ENIC-NARIC néerlandais ont indiqué que le CEC ne rendrait pas les évaluations des titres de compétence moins nécessaires, puisqu'il ne sert qu'à en indiquer le niveau et non pas le contenu. Le niveau est le seul renseignement dont un employeur a besoin, mais le contenu peut présenter de l'intérêt pour les établissements d'enseignement.

Le PNR néerlandais collabore étroitement avec les centres d'emploi nationaux et est responsable de délivrer le supplément au certificat aux étudiants néerlandais qui veulent partir à l'étranger. Jusqu'ici, le PNR des Pays-Bas a fourni le supplément au certificat pour 160 programmes d'études. Au Royaume-Uni, ce sont les organismes sectoriels qui fournissent le supplément au certificat. Un autre service offert plus rarement par les PNR est la mise à jour des anciens diplômes, le plus souvent au moyen d'une lettre. Il s'agit d'un service fourni à titre privé. Des recommandations sont également faites aux centres néerlandais chargés de reconnaître les acquis en fonction de l'expérience de travail. Plus de détails sur la validation des acquis aux Pays-Bas sont fournis dans les exemples de pays qui sont donnés dans la section suivante sur la reconnaissance des acquis.

## Reconnaissance des acquis (RA)

Comme au Canada, la terminologie en usage en Europe pour désigner les processus de validation des apprentissages informels et non formels (VAINF) abonde. En Europe, différents termes sont employés pour parler de la reconnaissance des acquis, y compris la validation des apprentissages informels et non formels (VAINF), la validation des acquis (VA), la reconnaissance de l'apprentissage expérientiel (RAE) et la reconnaissance des acquis (RA) (Erkennung Verworven Competenties ou EVC aux Pays-Bas). Bien que VAINF soit un terme bien connu en Europe, il n'est pas le plus courant dans tous les pays ou dans tous les réseaux pour désigner les activités de VAINF ou de VA.

Le document intitulé *European Guidelines for the Validation of Informal and Non Formal Learning* (Peer Learning Cluster, 2007) se base sur une série de principes pour la validation des apprentissages informels et non formels qui ont été adoptés par le Conseil européen en 2004. De nombreux projets à l'échelle locale, régionale et nationale sont réalisés en Europe pour mettre au point des méthodes rigoureuses et fiables de validation. Ces travaux entrent dans le cadre d'une stratégie globale visant à encourager la formation tout au long de la vie en faisant la promotion de parcours d'apprentissage souples et à accroître la collaboration entre les pays d'Europe en matière d'enseignement professionnel. Les principes se voulaient « un ensemble de principes communs portant sur la validation des apprentissages informels et non formels et ayant pour but d'améliorer la compatibilité des approches dans différents pays et à différents niveaux. »

Les partisans de la promotion de pratiques de validation des apprentissages informels et non formels font valoir que la validation est bénéfique pour plusieurs parties (y compris les personnes concernées et les employeurs) de même que pour l'économie des pays d'Europe. Un résumé des motifs justifiant la participation du secteur public, du secteur privé et du tiers secteur dans la validation des apprentissages informels et non formels se trouve à l'annexe F. Les obstacles empêchant l'adoption d'un système de VAINF sont quant à eux indiqués à l'annexe G. Les autres obstacles limitant la prestation de services de VAINF, comme l'absence d'investissements, le manque de volonté politique, les liens limités entre l'EPF et l'enseignement supérieur, et le fait qu'il n'existe aucun organisme national responsable de l'assurance de la qualité et de la supervision, ont tous été traités dans un rapport établi au Royaume-Uni et intitulé *Bridging Rhetoric or Reality: Accreditation of Prior Experiential Learning in the UK* (Garnett, Portwood et Costley, 2004).

Les difficultés découlant de l'intégration de différentes perspectives pour l'élaboration d'un système de VAINF sont bien reconnues dans l'approche européenne. Le raisonnement est qu'une vision intégrée permet de « mieux comprendre les difficultés pratiques de la validation pour l'élaboration et la mise en œuvre de systèmes de validation à tous les niveaux ». Les employeurs sont reconnus comme un groupe



d'intéressés capital. Le Peer Learning Cluster (groupe d'apprentissage collégial) (2007) a établi un plan de validation en dix étapes pour les entreprises, qui comprend l'acquisition des capacités nécessaires par l'entreprise, l'établissement d'indicateurs de compétence, la promotion de la création d'un portfolio par les employés, une évaluation, l'établissement d'un plan de perfectionnement par les employés, de la formation et la validation. D'autres principes à venir seront destinés aux établissements. Les perspectives et les intérêts des parties concernées à l'échelle européenne et dans les différents pays, tant les parties du secteur de l'éducation, les organisations (entreprises et organismes bénévoles) et les particuliers, sont présentés à l'annexe H.

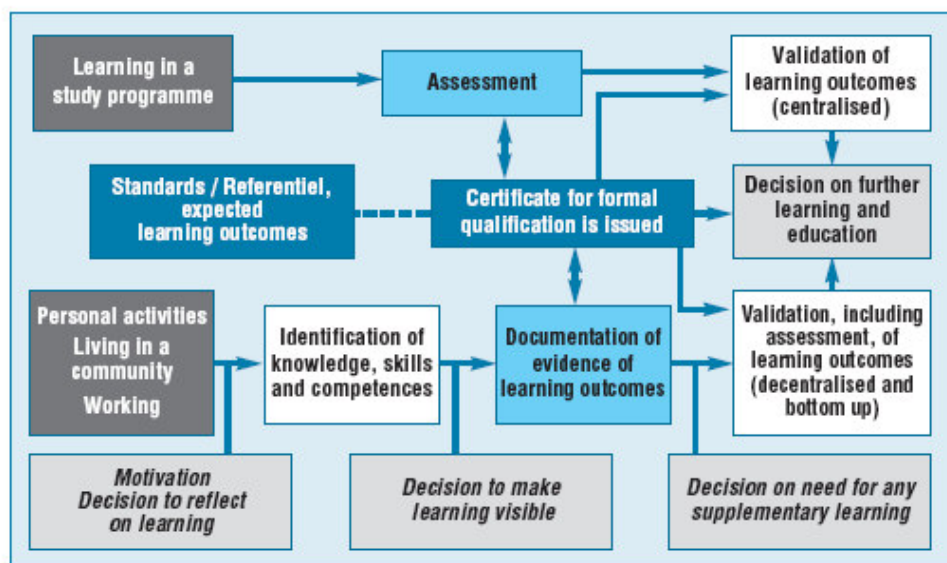
Les décideurs européens soutiennent que les différences dans les systèmes de validation peuvent représenter des obstacles pour les personnes souhaitant transférer des résultats d'apprentissage acquis dans un autre milieu, à un niveau différent ou dans un autre pays. Les principes pour la validation contribuent à améliorer la comparabilité et la cohérence des systèmes. Les principes européens ne remplacent pas les initiatives prises aux niveaux national, régional, sectoriel et local, mais visent à encourager une validation plus efficace des apprentissages informels et non formels quel que soit le lieu d'apprentissage (Peer Learning Cluster, 2007). L'assurance de la qualité fait partie intégrante de la possibilité d'exploiter les systèmes paneuropéens pour la reconnaissance des apprentissages. Un exemple de ce fait réside dans les European Principles for Quality Assurance in Education and Training, qui contribuent à donner confiance dans les processus de validation à l'échelle internationale. Des cadres d'assurance de la qualité, d'autres cadres, des réseaux et des outils comme le cadre européen commun d'assurance de la qualité (CQAF) et le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie aident aussi à donner confiance dans la valeur de l'enseignement professionnel dans les autres pays.

L'évolution constante des systèmes de certifications vient influencer la validation des apprentissages informels et non formels. La transition aux résultats d'apprentissage, qui est encouragée par le CEC et qui a entraîné l'établissement de cadres nationaux de certifications dans toute l'Europe, devrait grandement contribuer à promouvoir la VAINF. Les nouveaux cadres nationaux de certifications s'appliquent de façon conforme aux quatre grands objectifs suivants :

- favoriser l'établissement de normes nationales pour les résultats d'apprentissage (compétences);
- établir des liens entre les qualifications;
- promouvoir l'accès à l'apprentissage, les transferts d'apprentissages et la progression de l'apprentissage;
- encourager l'amélioration de la qualité des services d'éducation et de formation (Peer Learning Cluster, 2007).

Les documents du portfolio Europass contribuent aux systèmes de validation puisqu'ils fournissent une preuve écrite des apprentissages. Par exemple, le CV Europass encourage la reconnaissance des apprentissages en confirmant par écrit l'acquisition de certains types de connaissances et de compétences. Le CV est établi par les personnes concernées et le processus d'élaboration se base principalement sur une réflexion concernant les types et les niveaux d'apprentissage réalisés. La promotion d'une définition des apprentissages (niveaux de compétence et de qualification) représente une première étape importante vers la reconnaissance et la validation complètes (Peer Learning Cluster, 2007).

**Figure 3. De l'apprentissage à la reconnaissance des apprentissages formels, informels et non formels**



Source : Créé par Jens Bjørnåvold et Mike Coles.

Learning in... = Études dans un programme d'études

Assesment = Évaluation

Validation of... = Validation (centralisée) des résultats d'apprentissage

Standards... = Résultats d'apprentissage attendus d'après les normes

Certificate for... = Délivrance d'un certificat pour les qualifications formelles

Decision on... = Décision relative à la poursuite des études

Personal activities... = Activités personnelles Vie dans la collectivité Travail

Identification of... = Définition des connaissances, habiletés et compétences

Documentation of... = Confirmation écrite des résultats d'apprentissage

Validation, including... = Validation et évaluation des résultats d'apprentissage (décentralisées et de bas en haut)

Motivation... = Motivation Décision de réfléchir aux apprentissages

Decision to make... = Décision de consigner les apprentissages

Decision on need... = Décision sur la nécessité d'acquérir d'autres apprentissages

Le système européen de transfert de crédits (SETC) et le système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) ont été mis au point dans l'intention de reconnaître la valeur des apprentissages acquis dans d'autres établissements et en dehors du pays de l'étudiant. Il s'agit dans la grande majorité d'apprentissages formels. Ces outils offrent néanmoins le potentiel de permettre le transfert d'apprentissages informels et non formels, à condition que les éléments essentiels de comparabilité et de confiance soient présents. Les méthodes uniformisées appliquées par ces systèmes de transfert, comme la définition des apprentissages en fonction des résultats (plutôt que des intrants), contribuent considérablement à accroître la confiance. Par conséquent, l'adoption de ces systèmes de transfert des crédits peut venir contribuer à l'amélioration des processus de validation.

L'UE a délibérément adopté une stratégie qui « base la validation des apprentissages informels sur le processus de validation qui existe pour les apprentissages formels » (se reporter à la figure 3 ci-dessus). Grâce à l'application de normes bien connues dans le contexte des apprentissages formels, le processus

de validation des apprentissages informels et non formels a acquis une plus grande légitimité (CEDEFOP, 2007).

### **VAINF : l'inventaire européen de 2007**

Dans le cadre de l'inventaire européen de 2007 (European Inventory), trente-deux pays ont été interrogés sur leurs activités en matière de validation des apprentissages informels et non formels. Cette étude a donné lieu à des rapports par pays et par secteur sur les activités de validation des apprentissages informels et non formels. Il est ressorti que des progrès considérables avaient été réalisés dans toute l'Europe en ce qui a trait aux politiques, méthodes et cadres législatifs depuis l'étude de 2005. Les améliorations dans tous les pays d'Europe comprennent des mesures ayant servi à renforcer les systèmes existants de validation et l'introduction de lois ou politiques venant soutenir l'établissement d'un processus de VAINF.

Un certain nombre de tendances relatives à la mise en œuvre de processus de VAINF en Europe ont été signalées dans le cadre de l'inventaire européen de 2007. Dans certains pays (France et Danemark), on a établi des méthodes de validation « universelles » applicables à tous les types de formation et de qualifications. Il est toutefois plus fréquent que la validation soit introduite dans l'éducation professionnelle ou l'éducation des adultes, puis soit graduellement adoptée dans d'autres secteurs (formation générale et études supérieures). Jusqu'ici, c'est dans la formation professionnelle qu'il y a le plus de personnes demandant une validation des apprentissages informels et non formels.

Plusieurs pays d'Europe ont établi des organismes nationaux chargés de superviser les initiatives relatives à la VAINF. Ces organismes de coordination assurent la cohérence et la transparence entre les secteurs et les fournisseurs. Les Pays-Bas, le Danemark, la Norvège et la Suède sont des exemples de pays qui ont ce type d'organisme. La Suède a créé dix centres de validation qui effectuent la validation et qui établissent et coordonnent des mesures de validation. De même, dans le cadre du projet national de validation en Norvège, la plupart des autorités régionales au pays ont établi un système de reconnaissance des apprentissages informels et non formels, y compris des centres d'évaluation. Par exemple, des centaines de milliers de travailleurs ont réussi à faire reconnaître leurs compétences au Portugal. Ils étaient pour la plupart des formateurs, des chauffeurs de taxi ou des personnes travaillant dans le secteur des services personnels.

Certains pays possèdent des « catalogues » ou des répertoires de qualifications. Au Portugal, par exemple, un catalogue national incluant 213 qualifications professionnelles dans 40 domaines a été lancé en 2007. Ce catalogue contient des cadres de compétences et des normes de formation pour chaque qualification professionnelle faisant partie du cadre national de certifications du Portugal.

Bien que les données sectorielles et nationales soient limitées et incohérentes, les données sur les résultats qui existent laissent croire que de plus en plus de personnes dans les pays d'Europe bénéficient de la VAINF. De plus, des retombées comme l'employabilité accrue, l'augmentation de la confiance en soi et de l'estime de soi, l'avancement professionnel, les augmentations de salaire et une satisfaction accrue au travail ont été relevées. Aux Pays-Bas, les demandes de validation ont doublé depuis 2002, avec l'adoption par les employeurs et l'utilisation de plus en plus généralisée des procédés de validation. La Suède a aussi connu une augmentation rapide du nombre de personnes ayant obtenu une validation (qui sont passées de 2 300 à 8 000 en cinq ans).

Un niveau élevé d'activité relative à la VAINF est signalé dans le secteur public, puisque le travail dans ce secteur dépasse souvent la portée d'une seule organisation pour toucher des organisations nationales.

Les niveaux d'intérêt et d'activité sont, selon les données, très variables tant dans le secteur privé que dans les organisations du tiers secteur en Europe. Le niveau d'activité va de nul ou presque dans certains pays à un niveau très élevé ailleurs, qui englobe notamment des partenariats publics-privés. L'inventaire européen a permis de recueillir peu de données quantitatives pour mesurer l'étendue et les effets des initiatives de validation du secteur privé et du tiers secteur. Il a toutefois été possible, pour certaines de ces initiatives, d'obtenir des données sur les résultats, c'est-à-dire le nombre de certificats remis ou de portfolios créés par une entreprise. Le nombre allait d'à peine six employés, pour les initiatives touchant une seule organisation, à des milliers de personnes ayant reçu un relevé des compétences ou qualifications.

### ***Viabilité des initiatives de VAINF***

Le rapport du CEDEFOP (2008a) intitulé *[VALID]ation de l'apprentissage non formel et informel en Europe* examine dix conditions clés qui devraient contribuer à la viabilité des initiatives de VAINF dans toute l'Europe au-delà de 2010. Voici la liste de ces conditions (un extrait du document se trouve à l'annexe I) :

- il faut évaluer si les investissements dans des méthodes complexes en valent la peine en fonction des avantages qu'elles représentent pour les candidats et les autres intéressés;
  - une transition aux résultats d'apprentissage est nécessaire;
  - les résultats d'apprentissage doivent être applicables à différents contextes;
  - les normes doivent être claires, fondées sur la qualité et ni trop locales ni trop générales;
  - les systèmes de validation doivent être adoptés de façon généralisée;
  - des méthodes de validation communes sont nécessaires;
  - il faut adopter une approche axée sur l'apprenant;
  - il faut assurer l'équilibre entre les approches formative et sommative de validation;
  - l'éthique doit être prise en compte dans le processus de validation;
  - les cadres nationaux de certifications sont d'une importance primordiale pour la validation.
- (CEDEFOP, 2008a)

### ***Fournisseurs de services de VAINF***

#### ***Secteur public***

Dans le secteur public, il existe de multiples raisons de lancer des initiatives de VAINF. Celles-ci peuvent en effet permettre de régler les problèmes de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et de chômage, d'accroître la mobilité, de favoriser l'égalité des chances et d'encourager la formation tout au long de la vie, des aspects qui sont de plus en plus prioritaires dans le secteur. Les initiatives de validation recèlent le potentiel de dépasser la portée du secteur public.

Comme au Canada, la VAINF est limitée dans l'enseignement supérieur et surtout dans les universités. Aux Pays-Bas, de nombreux établissements d'enseignement supérieur envisagent d'introduire la validation, mais les progrès sont lents. Il est possible d'accéder aux études supérieures grâce à la VAINF, et en Norvège, les personnes qui y parviennent représentent 5 % des nouveaux étudiants. Dans l'enseignement supérieur, plusieurs études de cas réalisées dans le cadre de l'inventaire européen de 2007 ont révélé que, lorsque les établissements jouissent d'un certain degré d'autonomie pour le choix

des méthodes de validation, des problèmes d'application, de cohérence et de transparence peuvent survenir.

Dans bien des pays d'Europe, la VAINF est employée fréquemment dans les domaines de la formation professionnelle et l'éducation des adultes. D'après les conclusions de l'inventaire européen de 2007, il semblerait que la VAINF soit plus facile à appliquer pour les cours s'adressant spécialement aux personnes ayant une certaine expérience de travail. Cette étude fait ressortir le fait que les activités de validation sont plus courantes dans la formation professionnelle. En France, plus du quart des qualifications reconnues en 2004 et 2005 dans les secteurs de la santé et des services sociaux étaient le résultat de la VAINF. En Roumanie, les attestations accordées le plus fréquemment pour des habiletés et compétences basées sur les normes professionnelles nationales étaient dans les secteurs de la construction, de l'assistance sociale, de l'agriculture, et du commerce. En Finlande, 43 000 personnes ont passé des tests de compétence en 2003, et environ 25 000 d'entre elles ont obtenu une reconnaissance complète de leurs qualifications. Le nombre de personnes ayant réussi à se faire reconnaître une qualification fondée sur les compétences a presque doublé entre 1999 et 2003. Un total de 27 % des qualifications dans les sciences sociales, le commerce et l'administration ont été accordées dans le cadre du processus de validation des compétences, et les proportions sont de 26 % dans les secteurs de la technologie, des communications et du transport, et de 22 % dans les services sociaux, la santé et les sports.

Les facteurs qu'on associe au succès des initiatives de validation dans le secteur public en Europe sont les partenariats de travail et de consultation efficaces, l'affectation de personnel et de fonds à l'application des lois et politiques, l'existence de cadres de référence (cadres de certifications) clairs et l'utilisation de l'assurance de la qualité, de la supervision et de l'évaluation pour encourager l'adoption généralisée et la confiance des intéressés.

#### *Secteur privé et tiers secteur*

Dans le secteur privé, la VAINF est plus courante dans les grandes entreprises et dans les secteurs où des compétences professionnelles précises sont essentielles (par exemple la mécanique, l'informatique et le multimédia, le génie électrique et la transformation des métaux). La VAINF est pratiquée par des entreprises individuelles et des partenaires sociaux (y compris des syndicats, des chambres de commerce, des commerces et l'industrie). L'affectation de fonds européens à des projets transnationaux, à l'essai de méthodes locales ou nationales de validation et à la diffusion des méthodes et des expériences a contribué à la réalisation de progrès, comme en témoigne le programme Leonardo da Vinci.

Les données sur le secteur privé indiquent que les activités suivantes sont réalisées :

- la validation par des intéressés du secteur privé (entreprises et partenaires sociaux);
- la validation par le secteur public ou le tiers secteur, avec la participation d'intéressés du secteur privé (y compris des partenaires sociaux);
- la validation par le secteur public de l'expérience acquise dans le secteur privé.

En Europe, les organisations du tiers secteur (société civile) comprennent les syndicats, les regroupements d'employeurs, les organismes non gouvernementaux et les organismes communautaires. L'inventaire européen a révélé qu'il y avait un niveau élevé d'activité de VAINF dans différents types d'organisations : les organismes bénévoles, les organisations de jeunes, les organismes

offrant de l'enseignement et de la formation professionnels, les organismes communautaires et les organismes de bienfaisance.

Dans le tiers secteur, voici les initiatives qui étaient en cours :

- la validation par des organisations du tiers secteur des apprentissages non formels résultant de la formation qu'elles donnent;
- la validation par les organisations du tiers secteur des apprentissages informels transmis par elles;
- la validation par le secteur public des apprentissages acquis dans le tiers secteur.

Les partenariats sont importants pour la VAINF en Europe afin de permettre la représentation de différents secteurs et d'encourager l'établissement de profils de compétences professionnelles et de liens avec les cadres nationaux de certifications ou les normes nationales. La création de profils ou de normes fondés sur les compétences ou les résultats d'apprentissage est un processus difficile pour les organisations du secteur privé comme du tiers secteur, qui ont une expertise parfois limitée de l'éducation et de la formation.

Les facteurs qu'on estime associés au succès des initiatives de VAINF dans le tiers secteur sont des méthodes fondées sur les compétences, les partenariats de travail et consultations, le soutien des intéressés appropriés, la mise en commun de l'expérience et des connaissances, ainsi que l'adoption d'une approche assez souple pour s'adapter aux besoins des fournisseurs et des groupes cibles.

### ***Méthodes de validation***

D'après l'inventaire européen de 2007, plusieurs pays auraient adopté une approche souple pour la VAINF. Au lieu de prescrire des méthodes de validation bien précises, des principes nationaux pour la validation sont transmis et leur observation est exigée. Les rapports nationaux de l'inventaire européen de 2007 donnent des exemples détaillés d'activités de validation dans les secteurs de l'éducation et la formation dans différentes disciplines à l'intérieur de divers pays d'Europe.

Les méthodes de VAINF ressemblent beaucoup à celles employées pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) au Canada. Dans le secteur public, les cinq grandes méthodes employées sont les examens, la déclaration, le « portfolio de compétences », l'observation ainsi que la simulation et la vérification du travail. Les plus fréquentes dans le secteur public sont les examens et le portfolio de compétences. Dans le secteur privé et le tiers secteur, ce sont la déclaration et le portfolio de compétences qui sont les méthodes les plus répandues, quoique les examens soient également employés dans le secteur privé. Les examens peuvent en outre servir à accorder des titres de compétence. Dans le cadre de la méthode de déclaration, les personnes indiquent elles-mêmes leurs propres compétences et un tiers confirme l'exactitude de la déclaration en apposant sa signature. Les déclarations peuvent se baser ou non sur une autoévaluation effectuée en fonction de critères prédéterminés.

Le portfolio de compétences est établi à l'aide de méthodes et d'instruments utilisés à plusieurs étapes pour produire des documents qui présentent les compétences d'une personne de différentes façons. Cette méthode repose sur tout un processus. Elle comprend une autoévaluation, souvent fondée sur un questionnaire ou des critères donnés, de même qu'une entrevue avec un tiers ou un centre d'évaluation. C'est une méthode qui diffère de la déclaration puisqu'elle nécessite la création d'un portfolio servant à prouver les compétences. Le portfolio comprend notamment un plan de perfectionnement personnel précisant les études ou la formation projetées. Le plus souvent, de

l'assistance ou de la formation est fournie pour aider la personne à établir son portfolio. L'entrevue permet d'obtenir une évaluation plus objective qu'avec la déclaration.

## Points saillants dans différents pays

### ***Pays-Bas : combinaison de l'évaluation des titres de compétence et de l'ÉRA***

Le projet ACCEPT (Accreditation of Competencies in Education, Professional Training and Employment) aux Pays-Bas est un exemple de démarche visant à combiner l'évaluation des titres de compétence et l'ÉRA afin d'améliorer la reconnaissance des titres de compétence étrangers (Scholten et Teuwsen, 2002). Le projet lancé aux Pays-Bas en 1999 visait à étendre la portée de l'évaluation internationale des titres de compétence de manière à inclure la reconnaissance des compétences, puisqu'on admettait que « la comparaison des diplômes n'est pas toujours suffisante puisqu'il y a beaucoup de méthodes d'éducation étrangère qui sont très difficiles à évaluer du point de vue du niveau et du contenu par rapport aux pratiques néerlandaises ». (Advies, Hagens, van den Hout et Kraaijvanger, 2007).

Nuffic, la Netherlands Organization for International Cooperation in Education, a encouragé l'établissement de procédures d'ÉRA pour venir compléter l'évaluation des titres de compétence. Trois groupes de professionnels ont été ciblés dans le projet-pilote pour cette étude : les enseignants, les infirmiers et les médecins. Le projet a introduit une méthode permettant aux candidats étrangers dont le diplôme n'avait pas été reconnu dans le cadre du processus d'évaluation des titres de compétence de se soumettre à la procédure d'ÉRA. Le but était de reconnaître la contribution de l'expérience de travail et des apprentissages informels dans l'acquisition de compétences afin d'accroître les chances des professionnels étrangers qualifiés d'être embauchés pour des emplois donnés. La procédure d'ÉRA a permis de déterminer les études et la formation supplémentaires nécessaires dans les cas où les titres de compétence n'étaient pas reconnus entièrement. Des projets-pilotes ont été menés de 2000 à 2004.

On a fait valoir qu'une procédure systématique d'ÉRA pourrait être établie facilement pour évaluer les professionnels étrangers qualifiés puisque les outils d'évaluation étaient déjà employés par les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de réglementation. Des projets pilotes ont été réalisés avec des intéressés des milieux de l'enseignement supérieur, des ministères (responsables de l'autorisation) et du marché du travail. Les étapes suivies dans le projet pilote sont présentées à l'annexe J.

### *Validation des acquis pour l'EFP et l'enseignement supérieur*

Aux Pays-Bas, le sigle EVC est employé pour désigner le processus de reconnaissance des acquis. Les objectifs de l'EVC aux Pays-Bas sont les suivants : (i) décerner les diplômes et certificats reconnus; (ii) admettre la personne dans un établissement d'enseignement supérieur ou lui accorder des exemptions et (iii) accroître l'employabilité de la personne, ses chances d'avancement et ses possibilités de poursuivre ses études (Ecotec, 2007d). Aux Pays-Bas, il existe un centre national d'expertise en EVC ayant pour mandat de soutenir la recherche, l'innovation et la diffusion des connaissances et des pratiques exemplaires en matière de reconnaissance des acquis. Pour chacun des dix-huit secteurs d'activité, un centre de connaissances est chargé d'administrer et de délivrer des certificats en fonction de la reconnaissance des acquis.

La qualité des services d'ÉRA est surveillée aux Pays-Bas. Pour s'inscrire comme fournisseur reconnu de services d'EVC, il faut subir un examen externe (Ecotec, 2007d). Il n'existe aucune entente permettant de garantir la qualité des services d'EVC que procurent les fournisseurs qui n'ont pas accepté de se

conformer au code de qualité et qui ne sont pas des fournisseurs reconnus (Advies, Hagens, van den Hout et Kraaijvanger, 2007).

Le niveau d'activité relative à l'EVC a augmenté aux Pays-Bas depuis que, dans les années 1990, le gouvernement a commencé à financer des projets pilotes et des projets visant à encourager l'établissement de procédures d'EVC et la réalisation de procédures d'EVC. Récemment, le gouvernement des Pays-Bas a fixé comme objectif, après avoir conclu des ententes régionales et sectorielles volontaires, que 20 000 procédures de reconnaissance et de validation soient réalisées pour octobre 2007 (Ecotec, 2007d). Le plan d'action de 2005-2007 pour l'amélioration de l'apprentissage et du travail visait à susciter la participation des représentants régionaux et sectoriels, à verser des subventions aux établissements, à créer un portfolio électronique et à déterminer et éliminer les obstacles nuisant à la reconnaissance des apprentissages. Les Pays-Bas sont reconnus en Europe pour avoir établi un modèle en dix étapes pour l'élaboration d'une procédure d'ÉRA dans les organisations (van Beek et Schur, 2005a).

Comme au Canada, l'utilisation de l'EVC aux Pays-Bas est limitée dans l'enseignement professionnel supérieur (entre le niveau secondaire et l'université) et encore plus au niveau universitaire (Ecotec, 2007d et Duvekot, Schuur, van Beek et van Veen, 2007). L'EVC dans l'enseignement supérieur sert surtout aux admissions et aux exemptions, mais l'élaboration et l'utilisation systématique de procédures d'EVC dans ces établissements ont été limitées. Si on emploie rarement l'EVC dans les universités, c'est vraisemblablement à cause du souci de qualité et du fait que le but principal visé par les universités est l'acquisition de connaissances. « Les établissements d'enseignement professionnel supérieur visent davantage l'acquisition d'habiletés et de compétences professionnelles que de connaissances, ce qui concorde davantage avec l'utilité de l'EVC. Dans les universités, l'enseignement basé sur les compétences n'est pas encore généralement accepté » (Ecotec, 2007d), bien que des progrès aient assurément été réalisés dans le cadre du projet Tuning.

Il y a un grand nombre d'employeurs qui fournissent des services d'ÉRA. Il existe des centres d'évaluation dans les écoles secondaires de deuxième cycle (42), les écoles d'agriculture et autres établissements d'enseignement professionnel spécialisé, les établissements d'enseignement professionnel supérieur, les centres de connaissances (représentant dix-huit secteurs de l'industrie), les centres de formation privés (4) et d'autres établissements comme l'Université ouverte (pour l'apprentissage à distance). Les centres d'évaluation sont responsables de la qualité du travail des évaluateurs (dans les écoles secondaires professionnelles de deuxième cycle et dans les établissements d'enseignement professionnel supérieur), bien que des organismes sectoriels puissent attribuer à un organisme la responsabilité d'examiner et surveiller la qualité des évaluateurs. Par le passé, la formation donnée aux évaluateurs était de très courte durée, souvent à peine deux jours, mais cette tendance est en train de changer. Même si l'accréditation des évaluateurs n'est pas encore officielle, un profil de compétence et un processus d'accréditation des évaluateurs étaient en train d'être établis par le centre de connaissances sur l'EVC, et un processus de reconnaissance était en voie d'élaboration en 2007 (Advies, Hagens, van den Hout et Kraaijvanger, 2007).

Les fournisseurs reconnus de services d'EVC doivent se doter d'objectifs d'évaluation, du cadre et des outils nécessaires, ainsi que d'évaluateurs qualifiés. Aux Pays-Bas, l'EVC repose sur une procédure et des outils qui, semble-t-il, seraient valables et fiables d'après les essais effectués (Ecotec, 2007d et Advies, Hagens, van den Hout et Kraaijvanger, 2007). Un exemple de méthode d'évaluation et de reconnaissance dans le secteur du tourisme et des loisirs est fourni à l'annexe K. Les outils d'évaluation peuvent varier selon le secteur et aussi à l'intérieur d'un même secteur ou d'une même entreprise. Les méthodes d'évaluation sont adaptées aux besoins des consommateurs. Elles comprennent



l'établissement d'un portfolio, des entrevues dirigées, l'observation, l'examen des produits, les commentaires sur les compétences, les entrevues de réflexion et la comparaison des diplômes.

Le centre de connaissances sur l'EVC aux Pays-Bas fait partie du réseau européen sur l'évaluation des acquis (VA) (European Network for Valuation of Prior Learning), dont les membres comprennent l'Irlande, le Royaume-Uni, l'Écosse, l'Allemagne, la France, la Suisse, Chypre, la Norvège, la République tchèque, l'Italie et la Lituanie. Les autres partenaires internationaux du centre de connaissances sont la Commission européenne, le CEDEFOP, l'UNESCO, le consortium des instituts de recherche et de développement en éducation des adultes (Consortium of European Research and Development Institutes of Adult Education ou ERDI) et le programme Leonardo da Vinci. Ces partenariats soutiennent la coordination et la mise en œuvre généralisée des innovations dans le domaine de la validation des acquis dans toute l'Europe.

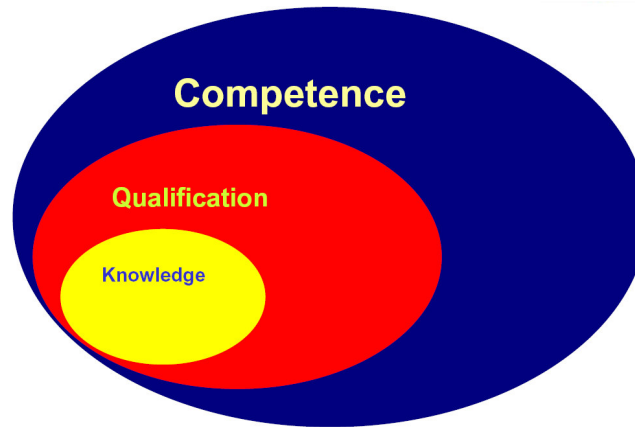
### ***Allemagne : améliorer la mobilité entre l'EFP et l'enseignement supérieur***

En 2005, le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche en Allemagne a lancé une initiative de reconnaissance des acquis découlant de l'enseignement et la formation professionnels et du travail pour les programmes d'enseignement supérieur (ANKOM). Le sigle ANKOM signifie la reconnaissance des acquis au niveau universitaire. L'un des objectifs du projet est de combler l'écart entre l'EFP et l'enseignement supérieur en Allemagne. L'ANKOM vise également à mettre au point des approches générales pour la reconnaissance des acquis et d'augmenter les pratiques de reconnaissance des acquis. La figure 4 montre la relation entre les connaissances, les qualifications et les compétences, dans le domaine des études.

Dans le cadre du programme ANKOM, douze projets pilotes régionaux ont servi à définir les résultats d'apprentissage (connaissances, habiletés, qualifications et compétences) que différents certificats de formation professionnelle continue ont en commun avec des cours d'enseignement supérieur. Les projets pilotes visaient à établir des procédures générales pour l'Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL). *Prior Certificated Learning* signifie les apprentissages acquis dans le cadre des certificats de formation professionnelle continue. En Allemagne, un document semblable peut être obtenu par un maître d'œuvre, un ouvrier qualifié, un technicien, un gestionnaire d'entreprise, un éducateur de garderie et un gestionnaire dans le domaine des soins de santé, par exemple.

Les projets pilotes du programme ANKOM se concentraient dans quatre secteurs : la santé et les services sociaux, les sciences commerciales, l'informatique et le génie. Ils sont arrivés à la conclusion que trois étapes sont nécessaires pour l'APCL : premièrement, il faut définir les résultats d'apprentissage des programmes d'EFP et d'enseignement supérieur. On s'est basé pour ce faire sur le type d'apprentissage (connaissances, habiletés et compétences) et sur le niveau. Deuxièmement, on doit évaluer l'équivalence des résultats comparables de l'EFP et de l'enseignement supérieur afin de déterminer s'il est possible de reconnaître les apprentissages. Troisièmement, un mécanisme de mise en œuvre de l'APCL dans l'enseignement supérieur est mis au point conformément aux normes de qualité.

**Figure 4. Relation entre les connaissances, les qualifications et les compétences dans les études**



Source : John Erpenbeck 2006<sup>10</sup>

Knowledge = Connaissances

Qualification = Qualifications

Compétence = Compétences

Les projets pilotes ont pris fin en décembre 2007, et une dernière étape de supervision a suivi jusqu'à la fin de 2008. Le programme en est encore à ses débuts et les données sont encore limitées. Cependant, c'est surtout l'objectif du programme qui est important. Les chercheurs estiment qu'il faut poursuivre les recherches pour justifier son application dans l'enseignement supérieur. On poursuivra les travaux sur les résultats d'apprentissage dans les études, en tenant compte des descripteurs établis pour le CEC. Ce qu'il y a d'important dans ce programme, c'est qu'il tente de faire le pont entre les programmes d'EFP et d'enseignement supérieur en établissant une terminologie commune sur les compétences.

---

<sup>10</sup> Cette illustration figurait dans une présentation faite par Oldenburg Wolfgang Müskens à la conférence intitulée « Realising the European Learning Area » (créer l'espace européen commun de la formation) tenue à Munich les 4 et 5 juin 2007. [http://ankom.his.de/aktuelles/upload/Ernst\\_Hartmann\\_EU\\_Munich\\_4\\_5.06.07.ppt](http://ankom.his.de/aktuelles/upload/Ernst_Hartmann_EU_Munich_4_5.06.07.ppt)

## CONCLUSION

L'évolution de l'industrie au Canada et en Europe crée une demande pour de la main-d'œuvre possédant un niveau élevé de scolarité, et la tendance devrait se maintenir à mesure que les progrès technologiques se poursuivront. Vu l'importance accordée à l'accroissement des compétences de la main-d'œuvre au Canada comme en Europe, il faut apporter des changements dans l'éducation de manière à faciliter l'accès aux études et à améliorer la souplesse des parcours d'apprentissage. Il est généralement reconnu que les établissements d'enseignement du Canada et de l'Europe, et ceux du monde entier, devront se faire une concurrence féroce pour attirer les étudiants internationaux dans l'avenir, à cause de facteurs démographiques comme le vieillissement de la population et la faible croissance démographique. L'établissement de mécanismes de reconnaissance des apprentissages permettant de raccourcir le délai nécessaire pour obtenir des titres de compétence ou des diplômes sera la clé pour assurer la compétitivité future des systèmes d'éducation. Ces changements permettront aux nouveaux arrivants et aux autres Canadiens qui sont déjà sur le marché du travail d'échelonner leur formation.

Un éventail impressionnant d'outils de mobilité ont été mis au point pour améliorer la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre entre les pays et pour régler les difficultés à cet égard en Europe. Deux systèmes communs de transfert de crédits ont été établis, l'un pour l'enseignement supérieur (SETC) et l'autre pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET). De plus, un cadre commun des certifications a été adopté, sur lequel la plupart des pays ont accepté de baser leur propre cadre national de certifications. Les documents Europass permettent de rendre les apprentissages visibles et transparents, qu'ils aient été acquis durant les études ou dans un cadre de travail ou de formation supervisé. Des mécanismes communs d'assurance de la qualité et de nombreux principes et normes ont été établis pour assurer l'uniformité de la prestation de services, comme l'évaluation des titres de compétence étrangers par les centres ENIC-NARIC et la validation des apprentissages informels et non formels par les fournisseurs de services de VAINF. Les pays en dehors de l'Europe ont l'impression que ce qui est en train de se faire influencera les normes internationales à plusieurs points de vue, et le CEC en est un bon exemple.

Les outils introduits pour soutenir la reconnaissance des apprentissages en Europe devraient contribuer à la création d'un espace européen commun du travail et de la formation, et soulager les établissements d'enseignement de l'obligation de conclure plusieurs accords bipartites de reconnaissance avec les établissements des autres pays d'Europe pour permettre la mobilité des étudiants. Il est encore trop tôt pour rendre compte de l'incidence des outils améliorés de reconnaissance des apprentissages sur les étudiants et la mobilité de la main-d'œuvre en Europe. Rien ne permet tout simplement de démontrer cette incidence à ce stade, le cas échéant. De plus, l'adoption de diverses nouveautés, comme le processus de Bologne, qui est bien plus avancée que celle d'autres innovations comme le CEC ou, dans le secteur de l'EFP, l'ECVET, devrait prendre beaucoup de temps et se poursuivre même au-delà de 2020. Dans certains pays, les changements sont mis en place très rapidement, tandis qu'à d'autres endroits, ils sont implantés beaucoup plus lentement et de manière irrégulière.

Ces changements ont été guidés et soutenus par les recommandations de la Commission européenne ainsi que par la collaboration et la consultation des principales organisations et des représentants de plusieurs secteurs dans chaque pays. La CE joue un rôle important dans la formulation de recommandations et de politiques, grâce au financement des pays de l'UE, qu'elle redistribue à ces pays pour appuyer les initiatives, la recherche et le développement sur le plan social et pédagogique. Les

Européens soulignent l'importance de la méthode ouverte de coordination, un processus de consultation volontaire qui mise sur la participation de multiples intéressés à l'échelle nationale pour l'élaboration de politiques européennes et de stratégies d'action nationales. Les changements en Europe sont apportés de façon fragmentaire, mais chaque nouveauté est étroitement reliée aux innovations précédentes et à leur adoption. La rapidité des changements dans l'éducation en Europe et la mesure dans laquelle ils sont adoptés attirent beaucoup l'attention puisque les autres pays du monde cherchent à apprendre à partir de ce qui se fait en Europe et à réagir en vérifiant l'intérêt pour ces changements chez eux (se reporter à l'annexe L pour avoir plus de détails sur les processus, les mécanismes et les facteurs facilitant le changement au Canada comme en Europe).

Les difficultés que représente la reconnaissance des apprentissages en Europe sont reliées, selon Teichler (2003), à divers éléments, comme les différences dans les programmes d'études nationaux, qui signifient que les connaissances des étudiants varient d'un pays à l'autre. Pour cette raison, il est « très difficile de mesurer l'équivalence des connaissances et des compétences, y compris le degré de similarité horizontale (type) et verticale (niveau) des connaissances » (Teichler, 2003). Des différences découlent aussi du degré d'homogénéité entre les pays et de l'ampleur de la réglementation dans les pays où l'éducation est plus ou moins coordonnée. Dans les circonstances et compte tenu de l'impossibilité de mesurer des connaissances différentes mais néanmoins potentiellement similaires, Teichler soutient que « les personnes mobiles ont plus de chances de faire reconnaître leurs apprentissages de façon équitable s'il existe des règlements et procédures générales pour déterminer les équivalences entre des apprentissages différents... les récents changements en Europe, notamment le processus de Bologne, sont le signe qu'on ne veut plus s'en remettre à la confiance mutuelle mais qu'on estime que la confiance doit être fondée sur la convergence des structures. » En Europe, l'introduction de structures communes pour les diplômes et de systèmes de crédits communs était nécessaire pour aider à mieux comprendre les différents systèmes d'éducation nationaux, et les instruments de transparence européens viennent soutenir les transferts d'apprentissages (y compris les transferts de crédits, de compétences et de titres de compétence).

L'une des principales leçons qu'on peut tirer de l'expérience de l'Europe est que pour permettre une mobilité parfaite, il faut notamment assurer la reconnaissance équitable des acquis – qu'ils découlent d'études complètes (p. ex. des études donnant droit à un diplôme), d'études partielles (p. ex. des crédits) ou d'apprentissage expérientiel. La reconnaissance des acquis ne peut être décrétée : elle doit reposer sur la *compréhension* et la *confiance*. Il faut d'abord comprendre les apprentissages qui ont été faits et ensuite croire que l'entité qui les a supervisés et a attribué les titres de compétence ou les crédits est un établissement sérieux et renommé qui a vérifié si les apprentissages indiqués ont bel et bien été réalisés. Sans une compréhension et une confiance semblables, il ne peut exister de « système » de mobilité mais seulement un ensemble de mesures disjointes.

En pratique, la « compréhension » s'est traduite par la création de cadres communs pour l'émission et la description des apprentissages et des titres de compétence, et la « confiance », par la création de bureaux chargés de garantir la qualité des diplômes et des titres de compétence. Ces cadres et ces bureaux peuvent différer quelque peu selon l'endroit et d'un secteur à l'autre et avoir une portée un peu différente sur le marché du travail que dans les milieux de l'éducation, mais cela demeure fondamentalement vrai dans tous les cas. Dans la mesure où le Canada est confronté à des difficultés pour transférer des crédits et des titres de compétence d'une province à une autre ou, encore, à d'autres défis pour la reconnaissance en raison de la diversification grandissante des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens (Marshall, 2004a, 2004b, 2005-2006 et 2006), cette combinaison de structures et de normes d'assurance de la qualité communes en Europe nous permet de tirer une leçon importante de l'expérience européenne.

Même s'il existe un certain intérêt pour les instruments de transparence Europass comme moyen d'améliorer la reconnaissance des apprentissages au Canada, l'utilité de ces documents pour régler les problèmes de confiance et de compréhension propres aux établissements d'enseignement du Canada est discutable. Si on disait qu'on souhaitait adopter les documents de mobilité Europass au Canada pour surmonter les problèmes de compréhension, l'argument serait plutôt faible, puisqu'il existe beaucoup moins de différences entre les établissements, les programmes et les provinces et territoires au Canada qu'en Europe. Comparativement à ceux de l'Europe, les établissements d'enseignement du Canada comprennent plutôt bien le fonctionnement les uns des autres. Si on affirmait plutôt que ces documents permettraient de surmonter le manque de confiance entre les programmes et établissements, ce serait aussi difficile à croire, puisque les instruments de transparence ne permettraient pas de surmonter les problèmes de parité d'estime ni les préoccupations relatives à la qualité des programmes des établissements.

L'un des principaux motifs ayant incité à établir l'énoncé pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur en Australie (Higher Education Australian Graduate Record), basé sur le supplément au diplôme Europass, était la nécessité de réduire les demandes de renseignements adressées au ministère de l'Éducation de l'Australie en provenance d'autres pays au sujet de ce que les qualifications attribuées en Australie préparent les diplômés à faire. Le Canada pourrait décider, tout comme l'Australie, d'adopter le supplément au diplôme pour favoriser la mobilité internationale des diplômés des universités canadiennes ou soutenir la reconnaissance des apprentissages des étudiants internationaux qui étudient temporairement au Canada ou qui partent du Canada après leurs études. Il n'est pas évident que cet instrument permettrait de régler les problèmes de reconnaissance des apprentissages qui existent au Canada.

À mesure que l'immigration augmente et que la demande de services de reconnaissance s'accroît en conséquence, une pression grandissante sera exercée sur les mécanismes existants pour que les crédits, les titres de compétence et les compétences soient reconnus au Canada. Les documents Europass visent à réduire le surcroît de travail des services de reconnaissance des titres de compétence reconnus en Europe. Il semble que le supplément au diplôme, le plus connu des documents de mobilité Europass pour l'enseignement supérieur européen, ne fournisse pas des renseignements suffisamment détaillés pour appuyer la comparaison minutieuse des titres de compétence afin, par exemple, d'établir des équivalences. Le supplément au diplôme est un document normalisé qui indique les apprentissages d'une personne, y compris ses cours, ses notes, ses crédits, le niveau des crédits et des renseignements généraux sur le système de notation, le programme d'études et le système d'éducation national. Sous sa forme actuelle, le document ne présente pas les réalisations des études supérieures comme des résultats d'apprentissage ou des compétences. Le supplément au diplôme peut être utile aux établissements d'enseignement pour faire des comparaisons générales entre les programmes pour les besoins de l'admission, mais d'autres recherches sont nécessaires pour déterminer les usages exacts et l'utilité du document pour les centres ENIC-NARIC et les établissements d'enseignement postsecondaire d'Europe dans l'évaluation des titres de compétence.

Les systèmes du Canada et de l'Europe devront dans l'avenir fournir des services de reconnaissance souples afin de répondre à la demande croissante des étudiants qui accèdent aux études en suivant des parcours non traditionnels. Un des changements qui s'impose est l'amélioration des parcours entre les programmes d'études appliquées, l'EFP et les études universitaires. Un obstacle important qui n'a pas encore été surmonté au Canada et en Europe est la mobilité limitée attribuable à la parité d'estime inégale qui existe entre l'EFP et les études universitaires ou supérieures et, au Canada, également entre les collèges et les universités. Des démarches comme le programme ANKOM en Allemagne, par

exemple, visent à éliminer les obstacles à la mobilité intersectorielle et aux transferts de crédits entre l'EFV et l'enseignement supérieur.

En Europe, les problèmes de confiance qui résultent de la parité d'estime inégale sont à l'origine de nombreux changements. Les plus grandes innovations en Europe sont notamment la transition des intrants aux résultats d'apprentissage comme base d'attribution des crédits, la définition des compétences dans les programmes d'enseignement supérieur et l'élaboration de l'ECVET pour quantifier les compétences fondées sur le travail sous forme de crédits. Dans le cadre du programme ANKOM, on examinera les compétences qu'ont en commun l'EFV et l'enseignement supérieur. Les compétences sont ce qui relie les qualifications relevant de l'EFV et de l'enseignement supérieur au CEC. Les compétences sont également ce qui permet de distinguer les niveaux de qualification les uns des autres. Les compétences sont de plus en plus employées, de façon semblable, comme une méthode commune de reconnaissance.

Le Canada prend exemple sur l'Europe en accordant une plus grande importance à l'employabilité et aux compétences professionnelles en tant qu'objectifs d'apprentissage. Dans le projet Tuning, les universités européennes ont fait équipe ensemble pour déterminer les compétences liées aux études dans plusieurs disciplines, puis ces compétences ont été comparées aux compétences requises en milieu de travail. Au Canada, l'alignement des objectifs du programme en tourisme et en hôtellerie sur les objectifs professionnels (*emerit*) est en cours d'examen dans le cadre d'un projet pilote touchant plusieurs programmes en tourisme et en hôtellerie. Un projet ontarien récent (le projet CIITE), qui vise l'établissement d'un processus d'octroi de tous les titres de compétence en fonction de l'évaluation des compétences professionnelles, est en cours d'élaboration.

La promotion d'une approche basée sur les compétences pour l'élaboration des programmes d'études dans l'enseignement supérieur faite dans le cadre du projet Tuning représente un changement considéré comme essentiel pour encourager la formation tout au long de la vie ainsi que la reconnaissance des apprentissages informels et non formels en Europe, qui sont aussi des priorités pour les démarches du Canada visant à améliorer sa main-d'œuvre. La nouvelle façon de définir les résultats d'apprentissage comme des compétences qui a été adoptée en Europe peut aussi servir d'exemple pour la reconnaissance des apprentissages informels et non formels. Le développement d'outils (ECVET et certificat de profil des compétences VQTS) pour convertir les apprentissages informel et non formel reconnus comme des équivalents des compétences en crédits qui pourront ensuite s'accumuler et être transférés vers des titres de compétence, représente un important progrès pour les principes européens pour la validation des apprentissages informels et non formels (VAINF) en Europe. Dans la mesure où les programmes d'enseignement canadiens continuent de tendre vers l'acceptation des objectifs d'apprentissage axés sur les compétences comme une méthode commune de reconnaissance, de tels progrès réalisés en Europe pourraient également se révéler utiles au Canada.

Il faudra plus de temps pour comprendre l'incidence des changements apportés aux cadres pour la reconnaissance des apprentissages en Europe. Les développements en Europe sont vraiment à mi-chemin de leurs objectifs. Il est évident que des systèmes communs de transfert et d'accumulation de crédits ne peuvent à eux seuls permettre de surmonter les problèmes de confiance et de compréhension entre les établissements d'enseignement, les systèmes d'éducation ou les secteurs de l'enseignement. Les effets combinés des instruments de transparence européens et des mécanismes d'assurance de la qualité sur la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre ne sont toujours pas clairs. Le Canada a donc de bonnes raisons de faire preuve de prudence en ce qui concerne l'adoption des documents de mobilité Europass. Une bonne compréhension de l'effet combiné des instruments de

transparence européens est nécessaire et, avant l'adoption de ces instruments, un raisonnement clair est également impératif.

En plus des outils de mobilité européens, il pourrait être avantageux pour le Canada d'examiner d'autres procédures pour la reconnaissance des qualifications internationales qui ont été développées dans certains pays d'Europe. Aux Pays-Bas, par exemple, on a adopté plusieurs systèmes visant à améliorer la reconnaissance des titres de compétence étrangers en reconnaissant les acquis des immigrants possédant des compétences reconnues à l'échelle internationale. Ces systèmes ont été décrits dans le présent rapport. La banque de crédits universitaires établie en Corée est un exemple de modèle très souple pour la reconnaissance et l'accumulation des crédits. Ce système est expliqué dans un rapport complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages au Canada*. Plus de détails sur le transfert de crédits, la reconnaissance des titres de compétence et la reconnaissance des acquis au Canada sont également fournis dans ce rapport.

## Bibliographie

- ADAM, S. *Principles of a Pan-European Credit Accumulation Framework: Good Practice Guidelines*, Université de Duesto, Espagne, et Université de Groningue, Pays-Bas, projet Tuning, juin 2005.
- ADVIES, R., K. HAGENS, T. VAN DEN HOUT et H. KRAAIJVANGER. *Recognition of non-formal and informal learning: Background report for the Netherlands*, Pays-Bas, direction des projets d'apprentissage et de travail du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi et ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, février 2007.
- AQF ADVISORY BOARD (CONSEIL CONSULTATIF DE LA STRUCTURE AUSTRALIENNE DES COMPÉTENCES). *Australian Qualifications Framework*. Renseignements en ligne à <http://www.aqf.edu.au/aboutaqf.htm>.
- AQF ADVISORY BOARD (CONSEIL CONSULTATIF DE LA STRUCTURE AUSTRALIENNE DES COMPÉTENCES). *Australian Qualifications Framework National Guidelines on Cross-Sector Qualification Linkages, Incorporating the schools sector*, novembre 2004.
- ASSOCIATION EUROPÉENNE POUR L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, Finlande, 2005. Accessible en ligne : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).
- BIENEFELD, S., N. HARRIS, E. HELLE, A. HOPBACH, B. MAGUIRE, B. MICHALK, C. ROZSNYAI, K. SOHM et S. E. ZAHARIA. *Quality Assurance and Qualifications Frameworks, ENQA Workshop report 5*, Helsinki, Finlande, Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, 2008. Accessible en ligne : <http://www.enqa.eu/files/Quality%20Assurance%20and%20Qualification%20Frameworks.pdf>.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (GROUPE DE TRAVAIL DE BOLOGNE SUR LES CADRES DE CERTIFICATIONS). *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area*, Copenhague, Danemark, ministère de la Technologie, de la Science et de l'Innovation, février 2005. Accessible en ligne : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP STOCKTAKING WORKING GROUP (GROUPE DE TRAVAIL SUR L'INVENTAIRE DU GROUPE DE SUIVI DE BOLOGNE). *Bologna Process Stocktaking Report, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007*, Bruxelles, Belgique, Commission européenne – Éducation et Culture, mai 2007. Accessible en ligne : <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf>.
- BUREAU RÉGIONAL PRINCIPAL DE L'UNESCO EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE. *Handbook on Effective Implementation of Continuing Education at the Grassroots*, Bangkok, Thaïlande, 2001.
- CEDEFOP. *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008b. Accessible en ligne : [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/494/4079\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/494/4079_en.pdf).



CEDEFOP. *[VALID]ation de l'apprentissage non formel et informel en Europe : État des lieux en 2007*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008a. Accessible en ligne : [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/493/4073\\_fr.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/493/4073_fr.pdf).

CENTRE FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION & CENTRE FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY (CENTRE D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET CENTRE RESPONSABLE DE LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES POLITIQUES CONNEXES). *Proposal for an Australian Higher Education Graduation Statement*, Melbourne, Australie, Université de Melbourne et Université de Nouvelle-Angleterre, mai 2008a.

CENTRE FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION & CENTRE FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY (CENTRE D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET CENTRE RESPONSABLE DE LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES POLITIQUES CONNEXES). *Proposal for an Australian Higher Education Graduation Statement, Chapter 2: Model for an Australian Higher Education Graduation Statement*, Melbourne, Australie, Université de Melbourne et Université de Nouvelle-Angleterre, mai 2008b. Accessible en ligne : <http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/model.pdf>.

CENTRE FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION & CENTRE FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY (CENTRE D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET CENTRE RESPONSABLE DE LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES POLITIQUES CONNEXES). *Proposal for an Australian Higher Education Graduation Statement, Final Report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations*, Melbourne, Australie, Université de Melbourne et Université de Nouvelle-Angleterre, mai 2008c. Accessible en ligne : <http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/ahegsfinalreport.pdf>.

COLARDYN, D. et J. BJORNAVOLD. « Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States », *European Journal of Education*, vol. 39, n° 1, 2004, p. 69-88. Accessible en ligne : <http://www.vox.no/upload/realkomp%20bibliotek/Validation%20non%20formal%20and%20inf%20-%20EJED-%20166%20-%20march%2004%20.pdf>.

COMITÉ DE LA CONVENTION DE LISBONNE SUR LA RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS. *Recommandation sur les procédures et les critères d'évaluation des qualifications et des périodes d'études étrangères*, Bruxelles, Belgique, Conseil de l'Europe, juin 2001.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Commission staff working document, Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks*, Bruxelles, Belgique, 2008c. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf).

COMMISSION EUROPÉENNE. *Document de travail de la Commission, Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005a.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Fundamentals of A 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*, Bruxelles, Belgique, septembre 2005b. Accessible en ligne : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/qualitynet/cqaf.pdf>.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008a. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_fr.pdf).

COMMISSION EUROPÉENNE. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008b. Accessible en ligne : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:FR:PDF>.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008d. Accessible en ligne : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:FR:PDF>.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning, Consultation*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE – UNESCO. *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*, Bruxelles, Belgique, Conseil de l'Europe, 1997. Convention conjointe du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. *Projet de rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 », L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation – Adoption*, Bruxelles, Belgique, janvier 2008.

CROSIER, D., L. PURSER et H. SMIDT. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area, An EUA Report*, Bruxelles, Belgique, Association des universités européennes, mai 2007. Accessible en ligne : [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Final\\_Trends\\_Report\\_May\\_10.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. *ECTS Users' Guide, European Credit Transfer and Accumulation System*, Bruxelles, Belgique, Commission européenne, juin 2007. Accessible en ligne : [http://www.aic.lv/bolona/ECTS/user\\_gui.pdf](http://www.aic.lv/bolona/ECTS/user_gui.pdf).

DUVEKOT, R., K. SCHUUR, E. VAN BEEK et L. VAN VEEN. *Managing European diversity in lifelong learning (VPL2), The Netherlands, VPL-country report 2007*, programme Leonardo da Vinci de l'Union européenne, 2007.

ECOTEC RESEARCH AND CONSULTING. *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Validation of Informal and Non-formal Learning in the Public Sector: A Compendium*, Birmingham, Royaume-Uni, 2007a. Accessible en ligne : <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/secotralcompendia/2008/publicsectorcompendium.pdf>.

ECOTEC RESEARCH AND CONSULTING. *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Validation of Informal and Non-Formal Learning in the Private Sector: A Compendium*, Birmingham, Royaume-Uni, Ecotec, 2007b.

ECOTEC RESEARCH AND CONSULTING. *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Validation of Informal and Non-Formal Learning in the Third Sector: A Compendium*, Birmingham, Royaume-Uni, 2007c.

ECOTEC RESEARCH AND CONSULTING. *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning: Netherlands*, Birmingham, Royaume-Uni, 2007d.

ESIB. *Bologna With Student Eyes, 2007 Edition*, Bruxelles, Belgique, European Students' Union, 2007. Accessible en ligne : <http://www.esib.org/documents/publications/bwse2007.pdf>.

EXPERT GROUP ON FUTURE SKILLS NEEDS (GROUPE D'EXPERTS SUR LES BESOINS FUTURS EN COMPÉTENCES). *Tomorrow's Skills: Towards a National Skills Strategy, 5th Report*, Dublin, Irlande, 2007.

FIETZ, G., I. LE MOUILLOUR et T. REGLIN. *ECVET reflector. Mise en œuvre et développement d'un système ECVET pour la formation professionnelle initiale*, Bruxelles, Belgique, Commission européenne, Éducation et Culture, 2007.

FONDATION EUROPÉENNE POUR L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL. *Foundation findings, Mobilité en Europe – Des pistes pour l'avenir*, Dublin, Irlande, 2007.

FORUM D'EXPERTS DE HAUT NIVEAU SUR LA MOBILITÉ. *Rapport du Forum d'experts de haut niveau sur la mobilité : Faire de la mobilité pour l'apprentissage une occasion pour tous*, Bruxelles, Belgique, Commission européenne, 2008. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_fr.pdf).

GARNETT, J., D. PORTWOOD et C. COSTLEY. *Bridging Rhetoric and Reality: Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in the UK*, Bolton, Royaume-Uni, University Vocational Awards Council, juillet 2004.

GONZALEZ, J. et R. WAGENAAR, éd. *Tuning, pour une convergence des structures éducatives en Europe : Contribution des universités au processus de Bologne – Une introduction*, Université de Duesto, Bilbao, Espagne, et Université de Groningue, Pays-Bas, projet Tuning, avril 2007. Accessible en ligne : [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC).

HERMANN, P. « Open method of coordination in the European Union: A Trojan horse but who is the rider? », *Social Work & Society*, vol. 4, n° 2, 2006, p. 351-356.

KARPPINEN, J., E. FERNANDEZ et H. KRIEGER. *Geographical mobility: challenges and opportunities*, Dublin, Irlande, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, février 2006. Document de travail présenté à la conférence intitulée « Mobilité des travailleurs : un droit, une option, une opportunité? » qui s'est tenue à Bruxelles les 20 et 21 février 2006 pour le lancement de l'Année européenne de la mobilité des travailleurs en 2006.

- LE MOUILLOUR, I. *Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP, Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (système ECVET)*, CEDEFOP Dossier series, 15, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. Accessible en ligne : [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014\\_fr.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014_fr.pdf).
- LIPINSKA, P., E. SCHMID et M. TESSARING. *Zooming in on 2010, Reassessing vocational education and training*, Luxembourg, CEDEFOP, 2007. Accessible en ligne : [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/474/4060\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/474/4060_en.pdf).
- LUOMI-MESSERER, K., et J. MARKOWITSCH, éd. *VQTS model, A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*, Vienne, Autriche, 3s research laboratory, 2006. Accessible en ligne : <http://www.vocationalqualification.net/mmedia/2008.03.27/1206636746.pdf>.
- MARKOWITSCH, J., K. LUOMI-MESSERER, M. BECKER et G. SPÖTTL. « Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system », *Journal of European Industrial Training*, vol. 32, n° 2/3, 2008, p. 171-186.
- MARSHALL, D. « Access to degrees in the knowledge economy », *Policy Options/Options politiques*, vol. 25, n° 7, 2004b, p. 76-82.
- MARSHALL, D. « Degree accreditation in Canada », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 34, n° 2, 2004a, p. 69-96.
- MARSHALL, D. *Differentiation by degrees: Student mobility and the changing undergraduate environment in Canada*, 2006. Présentation faite au congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Université York, du 28 au 30 mai 2006.
- MARSHALL, D. « What's it worth? The tiering of Canadian degrees », *Education Canada*, vol. 46, n° 1, 2005-2006, p. 55-57.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA FINLANDE. *Follow-up of the Copenhagen process towards council conclusions and the Helsinki communiqué background paper*, Helsinki, Finlande, juillet 2006.
- MINISTRES EUROPÉENS RESPONSABLES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS ET COMMISSION EUROPÉENNE. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, "The Copenhagen Declaration"*, novembre 2002. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf).
- OTERO, M.S., J. FERNANDEZ, A. PIJUAN, C. TORRECILLAS, C. ROMIJN et A. UWLAND. *First evaluation of Europass, A Final Report to the Directorate General Education and Culture of the European Commission*, Birmingham, Royaume-Uni, Ecotec Research and Consulting Ltd, 2008. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/training/2007/europass/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/europass/report_en.pdf).

- OTERO, M.S., J. FERNANDEZ, A. PIJUAN, C. TORRECILLAS, C. ROMIJN et A. UWLAND. *Première évaluation Europass, Document de synthèse – Rapport final de la DG de la Culture et de l'Éducation de la Commission européenne*, Birmingham, Royaume-Uni, Ecotec Research and Consulting Ltd, 2008. Accessible en ligne : [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/training/2007/europass/sum\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/europass/sum_fr.pdf).
- PEER LEARNING CLUSTER (GROUPE D'APPRENTISSAGE COLLÉGIAL). *European Guidelines for the Validation of Non Formal and Informal Learning*, Luxembourg, CEDEFOP, novembre 2007. Document élaboré pour la conférence traitant de l'importance de l'apprentissage et de l'expérience européenne de la validation de l'apprentissage non formel et informel qui s'est tenue à Lisbonne. Accessible en ligne : <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=29&fileName=Guidelines.pdf>.
- SCHOLTEN, A. M., et R. TEUWSEN. *International Credential Evaluation (ICE) and Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)*, Nuffic, La Haye, 2001.
- STAMM-RIEMER, I. *Accreditation of Prior Certificated Learning – Learning Pathways from Vocational Education and Training to Higher Education*, Hanovre, Allemagne, 2008. Accessible en ligne : [http://ankom.his.de/bibliothek/upload/contributionUNISO\\_Stamm.doc](http://ankom.his.de/bibliothek/upload/contributionUNISO_Stamm.doc).
- VAN BEEK, E., et C. SCHUUR. *WP2 – Eurovalidation 'The Netherlands'*, Vught, Pays-Bas, European Centre for the Valuation of Prior Learning, juin 2005a. Accessible en ligne : <http://www.vpl4.eu/cms/content/downloads/eurovalidation1.pdf>.
- VAN BEEK, E., et K. SCHUUR. *Concept v1.1, WP3 Report – Eurovalidation 'The Netherlands'*, Vught, Pays-Bas, European Centre for the Valuation of Prior Learning, novembre 2005b. Accessible en ligne : <http://www.vpl4.eu/cms/content/downloads/eurovalidation2.pdf>.
- VANDENBRANDE, T., éd. *Mobilité en Europe : Analyse du sondage Eurobaromètre 2005 sur la mobilité géographique et professionnelle*, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006.
- WAGENAAR, R. *Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits*, Université de Duesto, Espagne, et Université de Groningue, Pays-Bas, projet Tuning, juin 2005. Accessible en ligne : [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=29&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=29&limitstart=0&limit=5).

## **Annexe A**

### **Méthode de recherche**

#### ***Collecte de données***

Des recherches documentaires et des entrevues auprès des informateurs clés sont les méthodes de collecte de données qui ont été employées pour la présente étude. On a procédé à de vastes recherches documentaires sur le SETC, l'ECVET (y compris le VQTS), le processus de Bologne, le projet Tuning (Gonzalez et Wagenaar, 2007), le processus de Copenhague, le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, les instruments de transparence Europass et les activités liées à la validation des apprentissages informels et non formels. Les données initiales résultant des recherches documentaires ont servi à formuler les questions pour les entrevues réalisées auprès des informateurs clés. On a poursuivi les recherches documentaires pendant toute l'étude, à mesure que de nouveaux renseignements ont été obtenus auprès des informateurs clés. Les renseignements obtenus de toutes les sources ont servi à guider l'étude des instruments de transparence européens et les recommandations présentées dans le présent rapport.

#### ***Recrutement et échantillonnage***

Les informateurs clés en Europe ont été trouvés au moyen d'une recherche initiale dans Internet. On a identifié les principales personnes-ressources pour les programmes présentant le plus d'intérêt pour notre étude, puis on a communiqué avec eux par téléphone et par courriel pour leur présenter l'étude et les inviter à participer à une entrevue. On a employé une méthode de sondage en boule de neige pour trouver d'autres informateurs au besoin.

Les informateurs interrogés étaient issus de six pays d'Europe (Belgique, Royaume-Uni, Irlande, Pays-Bas, Allemagne et Autriche) et de l'Australie. En tout, on a réalisé 13 entrevues auprès de 18 informateurs clés de la Commission européenne, du CEDEFOP, du programme Leonardo da Vinci, des centres nationaux Europass, des centres ENIC-NARIC, des points nationaux de référence et de l'Australie. Une partie de ces personnes ont par la suite fourni d'autres renseignements au moyen de correspondance par courriel.

#### ***Entrevues***

Les listes de questions d'entrevue utilisées pour les informateurs clés d'Europe et d'Australie sont fournies à l'annexe B. Les questions posées en entrevue portaient sur les détails et l'élaboration des outils et des programmes de mobilité en Europe, la relation entre les divers projets de mobilité, l'utilisation et les avantages des outils de mobilité pour les établissements d'enseignement, les employeurs et les particuliers, ainsi que sur les difficultés liées à l'adoption et à la mise en œuvre de ces instruments. D'autres questions ont porté sur le rôle et les fonctions du réseau ENIC-NARIC et des points nationaux de référence pour la prestation des services d'évaluation des titres de compétence.

Les entrevues étaient semi-structurées et elles ont duré en moyenne soixante minutes. Autrement dit, les questions ont servi à stimuler des discussions, mais les sujets abordés variaient quelque peu, en fonction du domaine d'expertise des informateurs. Durant chaque entrevue, les chercheurs ont exploré des questions supplémentaires découlant des discussions.

#### ***Analyse des données***

On a utilisé le logiciel d'analyse qualitative QSR NVivo afin de trier et de classer les données d'entrevue et de faciliter la présentation des principales innovations dans le domaine de la reconnaissance des apprentissages en Europe. Les recommandations ont également été basées sur les conclusions du rapport complémentaire intitulé *Vers un système pancanadien de transfert des crédits : structures pour la reconnaissance des apprentissages au Canada*.

**Annexe B**  
**Listes de questions pour les entrevues auprès des informateurs clés**

**Liste de questions n° 1. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre**

**Commission européenne**

1. Quelle est l'origine des outils mis au point en Europe pour favoriser la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Qu'est-ce qui a amené à vouloir apporter ces changements afin de favoriser la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Quels groupes d'intéressés ont exercé le plus de pressions pour la création de ces outils?
2. Dans le même ordre d'idées, pourquoi la mobilité est-elle importante en Europe? Quel est le lien entre la mobilité des étudiants et la mobilité de la main-d'œuvre?
3. Comment les outils de mobilité Europass ont-ils été conçus? Quelle a été la démarche suivie?
4. Comment Europass et le CEC fonctionnent-ils ensemble? Prévoit-on apporter des changements à Europass (par exemple aux valeurs inscrites sur le supplément au certificat ou le supplément au diplôme), maintenant que le CEC a été officiellement lancé?
5. Entre le CEC et le supplément au certificat Europass, quel est l'outil de reconnaissance des apprentissages le plus efficace?
6. Quels sont les avantages pour les employeurs et les établissements d'enseignement qui reconnaissent Europass et le CEC?
7. Quels sont les problèmes de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre que ces outils ne permettent pas de régler?
8. Quels sont les problèmes et les obstacles associés à la mise en œuvre du SETC, de l'ECVET, du supplément au certificat Europass et du CEC?
9. Enfin, les changements apportés à votre système ont-ils influencé la façon dont les pays européens traitent la reconnaissance des titres de compétence étrangers, c'est-à-dire des études et de la formation faites en dehors de l'Union européenne?



**Liste de questions n° 2. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre****CEDEFOP**

1. Quelle est l'origine des outils mis au point en Europe pour favoriser la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Qu'est-ce qui a amené à vouloir apporter ces changements afin de favoriser la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Quels groupes d'intéressés ont exercé le plus de pressions pour la création de ces outils?
2. Dans le même ordre d'idées, pourquoi la mobilité est-elle importante en Europe? Quel est le lien entre la mobilité des étudiants et la mobilité de la main-d'œuvre?
3. Comment les outils de mobilité ont-ils été mis au point (ECVET, supplément au certificat Europass, supplément au diplôme et CEC)? Quelle a été la démarche suivie?
4. À notre connaissance, Europass et le CEC ont des fonctions semblables. Comment fonctionnent-ils ensemble? Prévoit-on apporter des changements à Europass (par exemple aux valeurs inscrites sur le supplément au certificat ou le supplément au diplôme), maintenant que le CEC a été officiellement lancé? Quels sont les niveaux de qualification qui sont entrés actuellement?
5. Entre le CEC et le supplément au certificat Europass, quel est l'outil de reconnaissance des apprentissages le plus efficace?
6. Quels sont les avantages pour les employeurs et les établissements d'enseignement qui reconnaissent Europass et le CEC?
7. Quels sont les problèmes et les obstacles pour la mise en œuvre de l'ECVET, du supplément au certificat Europass et du CEC?
8. Quels sont les problèmes de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre que ces outils ne permettent pas de régler?
9. Enfin, les changements apportés à votre système ont-ils influencé la façon dont les pays européens traitent la reconnaissance des titres de compétence étrangers, c'est-à-dire des études et de la formation faites en dehors de l'Union européenne?

**Liste de questions n° 3. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre****Leonardo da Vinci - VQTS**

1. Qu'est-ce que le VQTS? Comment en est-on venu à avoir besoin du VQTS? Qui sont les principaux intéressés ayant fait des pressions pour sa création? Pourquoi la mobilité de la main-d'œuvre est-elle importante? Quel est le lien entre la mobilité des étudiants et la mobilité de la main-d'œuvre?
2. Comment le VQTS a-t-il été conçu? Quelle a été la démarche suivie?
3. Qu'apporte-t-il à Europass, à l'ECVET et au CEC? Comment le VQTS améliore-t-il la reconnaissance des qualifications professionnelles en Europe?
4. Existe-t-il un lien entre le VQTS et la validation des apprentissages informels et non formels?
5. Qui délivrera les documents du VQTS? Comment le VQTS sera-t-il employé avec Europass et le CEC? Le VQTS obligera-t-il à apporter des modifications aux documents Europass?
6. Dans quelle mesure le VQTS devrait-il être adopté par les employeurs et les établissements d'enseignement, comparativement aux autres outils de mobilité [supplément au certificat Europass et passeport Europass Mobilité]?
7. Quels sont les avantages de l'adoption de l'ECVET et du VQTS pour les employeurs, les établissements d'enseignement et de formation et les particuliers?
8. Quelles sont les difficultés liées à la mise en œuvre?

**Liste de questions n° 4. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre****Europass**

1. Quelle est l'origine du système et des outils de mobilité européens, et quels problèmes doivent-ils permettre de solutionner? Pourquoi la mobilité de la main-d'œuvre et des étudiants est-elle si importante en Europe, et quel est le lien entre les deux?
2. Comment les centres Europass assurent-ils la coordination avec les centres ENIC-NARIC et les points nationaux de référence?
3. Quels sont les renseignements et les services qui sont fournis par les centres nationaux Europass aux employeurs, aux établissements d'enseignement et aux particuliers? Comment les cinq documents Europass sont-ils délivrés, conservés et mis à jour?
4. Qu'est-ce que le portail Europass? Quels renseignements et services ce portail fournit-il?
5. Quels types de données les centres Europass recueillent-ils sur l'utilisation de leurs services? Vos données et vos activités servent-elles à guider l'élaboration de politiques liées à Europass et au CEC?
6. Quels sont les avantages d'Europass et du CEC pour les employeurs, les établissements d'enseignement et les particuliers? Quels sont les problèmes de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre que ces outils ne permettent pas de régler?
7. Quels sont les obstacles qui entravent la mise en œuvre d'Europass et du CEC au/aux/en \_\_\_\_\_(pays)?
8. À quel point le système de mobilité, y compris les centres ENIC-NARIC, contribue-t-il à accroître la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Quelles sont (le cas échéant) les données qui le prouvent?
9. Enfin, comment le système de mobilité européen contribue-t-il à la mobilité internationale et à la reconnaissance en Europe des titres de compétence et des apprentissages acquis à l'étranger?

**Liste de questions n° 5. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre****Centres ENIC-NARIC**

1. Comment les centres ENIC-NARIC assurent-ils la coordination avec les points nationaux de référence et les centres Europass?
2. Quel est le rôle des centres ENIC-NARIC de/du \_\_\_\_\_(pays)? Quels sont les renseignements et les services qui sont fournis par les centres ENIC-NARIC aux employeurs, aux établissements d'enseignement et aux particuliers? Comment les qualifications nationales et internationales sont-elles évaluées? Quels sont les services internationaux qui sont fournis, et à qui?
3. Les centres ENIC-NARIC se chargent de quelle proportion des recommandations portant sur la comparaison de titres de compétence pour :
  - a) l'admission à une université?
  - b) les transferts de crédits pour l'établissement d'équivalences? Est-ce courant dans de nombreux pays d'Europe comme ce l'est au Canada?
  - c) les transferts de crédit pour l'admission à des cours précis comportant des préalables?
4. Quelles sont, le cas échéant, les différences entre le rôle et les pratiques des centres ENIC-NARIC dans différents pays d'Europe?
5. Quel est le rôle des centres ENIC-NARIC en relation avec Europass?
6. Quels sont les renseignements qui sont stockés dans la base de données nationale ou paneuropéenne des centres ENIC-NARIC? Les renseignements que vous fournissez changeront-ils avec le lancement officiel du CEC? Les centres ENIC-NARIC contribuent-ils à l'évolution continue de Europass ou d'autres outils?
7. Quels types de données les centres ENIC-NARIC recueillent-ils sur l'utilisation de leurs services? Vos données et vos activités servent-elles à orienter l'élaboration continue de politiques liées à Europass et au CEC?
8. Quel public les centres ENIC-NARIC servent-ils en Europe?
  - a) Les universités, les employeurs, les organismes de réglementation professionnelle, les particuliers, les centres d'emploi, les agences de recrutement, le gouvernement, les organismes du tiers secteur, etc.?
  - b) La population du pays, la population européenne en dehors du pays où le centre national ENIC-NARIC est situé ou les travailleurs et étudiants étrangers?
9. Y a-t-il beaucoup d'universités qui fournissent des évaluations des titres de compétence de façon indépendante? Au Canada, les grandes universités le font souvent.

**Liste de questions n° 6. Programmes et outils européens de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre****Points nationaux de référence**

1. Quelle est la relation entre le point national de référence d'une part et les centres ENIC-NARIC et Europass d'autre part?
2. Quel est le rôle du point national de référence de/du \_\_\_\_\_(pays)? Quels sont les renseignements et les services qui sont fournis par le point national de référence aux employeurs, aux établissements d'enseignement et aux particuliers?
3. Quels sont les services internationaux qui sont fournis, et à qui? Comment les qualifications professionnelles, tant nationales qu'internationales, sont-elles évaluées?
4. Quels types de données le point national de référence recueille-t-il sur l'utilisation de ses services?
5. Quelles sont les différences entre les PNR de différents pays d'Europe?
6. Quels sont les avantages d'Europass et du CEC pour les employeurs, les établissements d'enseignement et les particuliers? Quels sont les problèmes de mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre que ces outils ne permettent pas de régler?
7. Quels sont les obstacles qui entravent la mise en œuvre d'Europass et du CEC au/aux/en \_\_\_\_\_(pays)?
8. Enfin, comment le système de mobilité européen contribue-t-il à la mobilité internationale et à la reconnaissance en Europe des titres de compétence et des apprentissages acquis à l'étranger? À quel point le système de mobilité, y compris les points nationaux de référence, contribue-t-il à accroître la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre? Quelles sont (le cas échéant) les données qui le prouvent?

**Liste de questions n° 7. Élaboration de l'énoncé pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur en Australie (Higher Education Australian Graduation Statement)**

**Australie**

1. Qu'est-ce qui a amené à vouloir créer une version australienne du supplément au diplôme? Quels groupes d'intéressés ont exercé le plus de pressions pour la création de l'énoncé et quelle démarche a été suivie pour son élaboration?
2. Quels sont les avantages que l'énoncé devrait avoir pour les employeurs et les établissements d'enseignement?
3. Quels devraient être les obstacles à l'adoption et à la mise en œuvre de l'énoncé?
4. Existe-t-il des besoins ou de l'intérêt pour la création d'un document semblable à l'énoncé pour la reconnaissance de l'EFP et des apprentissages informels et non formels?
5. Quand le cadre national de certifications a-t-il été établi et pourquoi en avait-on besoin?
6. S'attend-on à ce que l'énoncé ainsi que le cadre australien de certifications soient utilisés ensemble comme en Europe?
7. Enfin, ces documents influenceront-ils la façon dont le système australien traite l'évaluation des titres de compétence et des apprentissages acquis à l'étranger, c'est-à-dire des études et de la formation faites en dehors de l'Australie?

**Annexe C**  
**Cadre de certifications pour l'espace européen d'enseignement supérieur**

	Résultats	Crédits du SETC
Diplôme de premier cycle	<p>Le diplôme de <b>premier cycle</b> est attribué aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ont prouvé qu'ils avaient acquis, dans un domaine d'études s'appuyant sur leur formation générale de niveau secondaire, des connaissances et un certain degré de compréhension se situant habituellement à un niveau où l'utilisation de manuels avancés est combinée à l'application de connaissances à l'avant-garde du savoir dans le domaine;</li> <li>• sont capables d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension en faisant preuve de professionnalisme dans leur travail et possèdent les compétences habituellement nécessaires pour formuler et présenter des arguments, et résoudre des problèmes dans leur domaine d'études;</li> <li>• sont capables de réunir et d'interpréter des données (habituellement dans leur domaine d'études) utiles pour exercer un jugement basé sur une réflexion des aspects sociaux, scientifiques ou éthiques pertinents;</li> <li>• savent communiquer de l'information, des idées, des problèmes et des solutions à des spécialistes et à d'autres destinataires;</li> <li>• possèdent les habiletés d'apprentissage nécessaires pour poursuivre leurs études avec un degré élevé d'autonomie.</li> </ul>	Représente habituellement 180 à 240 crédits du SETC
Diplôme de deuxième cycle	<p>Le diplôme de <b>deuxième cycle</b> est attribué aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ont prouvé qu'ils possédaient des connaissances et un degré de compréhension qui sont fondés sur les études de premier cycle et en sont habituellement le prolongement, et qui leur permettent de faire preuve d'originalité dans le développement ou l'application d'idées, le plus souvent dans un contexte de recherche;</li> <li>• sont capables d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension, ainsi que leurs aptitudes de résolution de problèmes dans des situations nouvelles ou inconnues à l'intérieur de contextes généraux (ou multidisciplinaires) liés à leur domaine d'études;</li> <li>• ont la capacité d'intégrer des connaissances, de maîtriser les situations complexes et de formuler des jugements basés sur des renseignements incomplets ou limités et nécessitant une réflexion sur les responsabilités sociales et éthiques associées à l'application de leurs connaissances et de leur jugement;</li> <li>• savent communiquer de façon claire et non équivoque leurs conclusions ainsi que les connaissances et le raisonnement sur lesquels elles s'appuient tant à des spécialistes qu'à d'autres types de destinataires;</li> <li>• possèdent les habiletés d'apprentissage nécessaires pour poursuivre leurs études avec un degré élevé d'autonomie.</li> </ul>	Représente habituellement 90 à 120 crédits du SETC, avec un minimum de 60 crédits au niveau du deuxième cycle
Diplôme de troisième cycle	<p>Le diplôme de <b>troisième cycle</b> est attribué aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ont prouvé qu'ils avaient une compréhension systématique du domaine d'études et qu'ils maîtrisaient les habiletés et méthodes de recherche y étant associées;</li> <li>• ont montré qu'ils étaient capables de concevoir, d'élaborer, d'appliquer et d'adapter une démarche de recherche substantielle d'une grande intégrité théorique;</li> </ul>	Nombre de crédits pas précisé

	<ul style="list-style-type: none"><li>• ont apporté une contribution à leur domaine par des recherches originales ayant permis de repousser les limites du savoir et de constituer un ensemble considérable de travaux, dont une partie sont d'un calibre suffisant pour être publiés dans une publication nationale ou internationale revue par un comité de lecture;</li><li>• sont capables de faire l'analyse critique, l'évaluation et la synthèse d'idées nouvelles et complexes;</li><li>• ont la capacité de communiquer avec leurs pairs, les milieux de la recherche et la société en général dans leur domaine d'expertise;</li><li>• devraient se montrer capables de promouvoir, dans des contextes universitaires et professionnels, des progrès technologiques, sociaux ou culturels à l'intérieur d'une société axée sur le savoir.</li></ul>	
--	---	--

Source : Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005.



**Annexe D**  
**Cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

**Tableau D 1. Descripteurs définissant les niveaux du CEC**

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.

		<b>Savoirs</b>	<b>Aptitudes</b>	<b>Compétences</b>
•	•	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.</li> </ul>
<b>Niveau 1</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 1 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs généraux de base</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aptitudes de base pour effectuer des tâches simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré</li> </ul>
<b>Niveau 2</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 2 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie</li> </ul>
<b>Niveau 3</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 3 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études</li> <li>adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes</li> </ul>

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.

		<b>Savoirs</b>	<b>Aptitudes</b>	<b>Compétences</b>
<b>Niveau 4</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 4 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer</li> <li>superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études</li> </ul>
<b>Niveau 5</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 5 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles</li> <li>réviser et développer ses performances et celles des autres</li> </ul>
<b>Niveau 6</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles</li> <li>prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif</li> </ul>

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.

		<b>Savoirs</b>	<b>Aptitudes</b>	<b>Compétences</b>
<b>Niveau 7</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche</li> <li>conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles</li> <li>prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes</li> </ul>
<b>Niveau 8</b>	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche</li> </ul>

Source : *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, Commission européenne 2008a

**Tableau D 2. Brefs indicateurs de niveau dans le CEC**

Chacun des huit niveaux du CEC est défini par une série de descripteurs indiquant les résultats d'apprentissage correspondant aux qualifications à ce niveau, dans tout système de qualification.

Niveau du CEC	Bref indicateur du niveau de qualification
1	Les qualifications au niveau 1 reconnaissent les aptitudes et savoirs généraux de base et la capacité d'effectuer des tâches simples sous supervision directe dans un cadre structuré. L'acquisition des habiletés d'apprentissage nécessite un cadre structuré. Les qualifications ne sont pas propres à une profession, et ce sont souvent des personnes n'ayant aucune qualification qui cherchent à les acquérir.
2	Les qualifications au niveau 2 reconnaissent un éventail limité de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont surtout de nature concrète et générale. Les habiletés sont mises en application sous supervision dans un cadre structuré. Les apprenants assument une responsabilité limitée pour leur propre apprentissage. Une partie des qualifications sont propres à une profession, mais la plupart font partie d'une préparation générale au travail et aux études.
3	Les qualifications au niveau 3 reconnaissent de vastes connaissances générales ainsi que des connaissances pratiques et des connaissances théoriques de base propres à un domaine; elles reconnaissent aussi la capacité d'effectuer des tâches en étant encadré. Les apprenants assument la responsabilité de leur propre apprentissage et ont une expérience limitée de la pratique en relation avec un aspect particulier du travail ou des études.
4	Les qualifications au niveau 4 reconnaissent des connaissances et habiletés théoriques et pratiques propres à un domaine. Elles reconnaissent aussi la capacité d'appliquer des connaissances, des habiletés et des compétences spécialisées, de régler des problèmes de façon autonome et de superviser d'autres personnes. Les apprenants dirigent leur propre apprentissage et ont une expérience pratique du travail ou des études dans des situations courantes comme dans des contextes exceptionnels.
5	Les qualifications au niveau 5 reconnaissent de vastes connaissances théoriques et pratiques, y compris des connaissances applicables aux études ou au travail dans un domaine particulier. Elles reconnaissent également la capacité d'appliquer les connaissances et habiletés pour concevoir des solutions stratégiques à des problèmes abstraits ou concrets bien définis. Les habiletés d'apprentissage à ce niveau permettent un apprentissage autonome, et les qualifications s'appuient sur une expérience des interactions fonctionnelles au travail ou dans les études, y compris de la gestion de personnes ou de projets.
6	Les qualifications au niveau 6 reconnaissent les connaissances, habiletés et compétences théoriques et pratiques approfondies dans un domaine d'études ou de travail, notamment celles qui sont à l'avant-garde du savoir dans le domaine. Elles reconnaissent aussi l'application des connaissances pour formuler et présenter des arguments, et pour résoudre des problèmes et porter des jugements tenant compte des aspects sociaux et éthiques. Les qualifications à ce niveau comprennent les résultats d'apprentissage nécessaires pour l'application d'une approche professionnelle dans un milieu empreint de complexité.

Chacun des huit niveaux du CEC est défini par une série de descripteurs indiquant les résultats d'apprentissage correspondant aux qualifications à ce niveau, dans tout système de qualification.

7	Les qualifications au niveau 7 reconnaissent l'apprentissage autonome, théorique et pratique, dont une partie est à l'avant-garde du savoir dans un domaine spécialisé et sert de base à une pensée originale pour le développement ou l'application d'idées, souvent dans un contexte de recherche. Ces qualifications reconnaissent aussi la capacité d'intégrer des connaissances et de formuler des jugements en tenant compte des questions et responsabilités sociales et éthiques, de même que l'expérience de la gestion du changement dans un milieu empreint de complexité.
8	Les qualifications au niveau 8 reconnaissent la maîtrise systématique d'un domaine de connaissance hautement spécialisé et la capacité de procéder à des analyses critiques, des évaluations ou des synthèses d'idées nouvelles ou complexes. Elles reconnaissent aussi la capacité de penser, d'élaborer, de mettre en œuvre et d'adapter des processus de recherche substantiels. Les qualifications reconnaissent en outre une expérience du leadership pour l'établissement d'approches nouvelles et créatives qui viennent prolonger ou redéfinir les connaissances ou pratiques professionnelles existantes.

Source : Commission européenne, 2005a

## **Annexe E**

### **Système pour le transfert d'une qualification professionnelle (VQTS)**

Une description détaillée des composantes du VQTS est donnée ci-dessous (Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006).

#### **Matrice des compétences (domaines de compétence et étapes d'acquisition des compétences)**

- Domaines de compétence : Un domaine de compétence comprend diverses compétences qui sont nécessaires pour effectuer des tâches de base dans une profession. Un nombre variable de domaines de compétence sont définis à partir des tâches de base, selon la complexité, l'éventail des activités ou les possibilités d'emploi dans une profession. On évalue que de 5 à 25 domaines de compétence peuvent être définis par profession.
- Étapes d'acquisition des compétences : La colonne de gauche, soit la liste des domaines de compétence, donne seulement un aperçu général. Elle n'indique pas les compétences réelles que peut acquérir la personne suivant la formation, par exemple en mécanique. Par conséquent, les étapes d'acquisition des compétences pour chaque domaine de compétence sont présentées en rangées, en allant du niveau de débutant à celui de travailleur professionnel. Pour chaque domaine de compétence, de deux à six étapes d'acquisition sont indiquées. C'est donc dire qu'il s'agit d'un modèle souple qui ne se résume pas à un nombre d'étapes bien précis. C'est la nature des domaines de compétence qui détermine combien d'étapes sont nécessaires. Cela signifie que les étapes ne sont pertinentes que pour un seul domaine de compétence (plan horizontal) et que les étapes associées à des domaines de compétence différents ne peuvent être comparées les unes aux autres. Le nombre d'étapes d'acquisition des compétences pour un domaine de compétence n'est pas forcément le même que pour un autre domaine de compétence.

La description de chaque étape doit clairement indiquer les différences par rapport aux autres étapes d'acquisition des compétences pour un domaine de compétence. Aucun déterminant précis servant à distinguer les étapes n'est établi à l'avance, mais dans la mesure du possible, il faut préciser certains attributs servant de points de référence dans la description des étapes d'acquisition en plus d'inclure des caractéristiques propres au contexte (outils, etc). Ces attributs permettent d'établir une gradation, et la mesure dans laquelle les apprenants les maîtrisent servent à distinguer les diverses étapes. Contrairement à ce qu'on trouve dans les systèmes taxonomiques, la distinction des compétences professionnelles en fonction du niveau nécessite des descriptions interreliées. Pour éviter les descriptions isolées, il faut définir les attributs d'après les tâches de base. Par exemple, il faut faire ressortir la gradation dans la capacité d'effectuer des tâches de façon autonome, de gérer des situations complexes, de satisfaire aux normes de qualité, de s'occuper de situations dynamiques, etc.

#### **Profils de compétences**

- Les profils de compétences ne couvrent généralement qu'un éventail limité des compétences définies dans la matrice des compétences. Le « profil de l'organisation » indique les compétences applicables à un programme de formation ou une qualification. Le « profil individuel » précise les compétences acquises par la personne jusque-là dans le cadre de la formation. Cela permet de faire ressortir les différences entre les profils de compétences dans une même profession. Par exemple :
- les profils de compétences pour un programme de formation ou une qualification dans un même pays ou dans des pays différents peuvent être comparés;

- les différences dans les profils de compétences d'une même personne à différents stades de sa formation sont mises en évidence;
- les différences dans le profil de compétences d'une personne avant et après une formation à l'étranger sont mises en évidence.

### **Inclusion d'unités de crédits dans les profils de compétences**

Les unités de crédits sont basées sur la « charge de travail de l'étudiant » nécessaire pour atteindre les objectifs d'un programme (précisés dans la description des compétences à acquérir). La charge de travail de l'étudiant est déterminée par le temps qu'une personne moyenne doit consacrer en théorie à la formation pour acquérir les compétences respectives. Dans le modèle du VQTS, il s'agit du temps qu'il faut pour parvenir à une étape d'acquisition d'une compétence, c'est-à-dire la durée consacrée à l'acquisition d'une compétence dans un programme de formation. Une unité de crédit équivaut à environ 30 heures de charge de travail. Durant une année de formation typique (dans l'un des « parcours principaux » de formation) – comme dans le SETC – 60 unités de crédits au maximum peuvent être obtenues. Dans les profils de compétences, seules les unités de crédits qui contribuent pleinement au profil professionnel sont calculées. Les 60 unités de crédits doivent être distribuées entre les divers domaines de compétence et les étapes d'acquisition des compétences.

### **Certificat de profil des compétences**

Le certificat de profil des compétences est un instrument de transparence, c'est-à-dire un document servant à prouver l'acquisition des compétences (se reporter à la figure E1 ci-après) :

1. il contient des renseignements personnels, de l'information sur le fournisseur délivrant le certificat et la date de délivrance, et il peut également renfermer de l'information sur le niveau correspondant du cadre national de certifications ou du CEC;
2. il donne le profil organisationnel et les unités de crédits à obtenir à chaque étape de l'acquisition des compétences dans un programme de formation (les profils organisationnels sont établis par les autorités responsables des programmes de formation ou des qualifications en question);
3. il contient le profil de la personne, établi par le fournisseur de formation responsable, et indique les unités de crédits déjà obtenues à une certaine étape de la formation;
4. il contient de l'information sur les compétences supplémentaires en dehors du profil professionnel (ou sur les matières étudiées en dehors de la discipline principale), et les unités de crédits attribuées pour cette formation peuvent être calculées dans le dernier total;
5. la section réservée aux remarques peut servir à donner plus de détails sur la formation ou à faire des commentaires sur le profil de la personne, par exemple si l'acquisition des compétences n'est pas encore terminée pour un certain domaine de compétence ou une étape et si les unités de crédits respectives n'ont pas encore été attribuées pour cette étape, il faut indiquer quelles compétences manquent ou doivent encore être acquises.

Il est aussi possible d'ajouter une description des compétences qui ne font pas partie du profil des compétences parce qu'elles ne sont pas directement liées à la profession (les compétences facultatives dans des domaines aussi diversifiés que les sports, la musique, la chimie, la religion, l'éducation civique, la géographie, le commerce et le droit).

Figure E 1. Certificat de profil des compétences du VQTS

**Competence Profile Certificate (CPC)**

Training Provider:

Duration of the training:

Responsible person for issuing the CPC:

Person in training:

Date:

Competence area	Steps of competence development Credit Points					Credit Points Org. Profile	Credit Points Individ. Profile
1. Maintaining and assuring...	8	8	8			24	8
2. Installing and dismantling...	10		10		10	30	10
3. Installing and adjusting...	10		10		10	30	10
4. Designing, adapting...	5	5	5	5	5	25	15
5. Putting mechatronic...	6	6	6	6		24	12
6. Supervising and evaluating...	6	6	6	6		18	6
7. Installing, configuring...	8	8	8	8		32	8
8. Preparing and distributing...	10		10			20	10
9. Diagnosing and repairing...	8	8				16	8
Credit points for the vocational profile						219	87
Additional competences (or subject areas) completed within the framework of the educational programme, but which are not part of the vocational profile:						81	32
Total credit points:						300	119
Further remarks:							

Source : Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006

Remarque : Les cases grises correspondent au profil des compétences du programme de formation.

Celles en orange correspondent au profil des compétences de la personne en formation.

IMAGE :

Certificat de profil des compétences (VQTS)

Fournisseur :

Durée de la formation :

Personne ayant délivré le certificat :

Personne ayant suivi la formation :

Date :

Domaine de compétence

Étapes de l'acquisition des compétences  
Unités de crédits

Unités de crédits  
Profil organisationnel

Unités de crédits  
Profil individuel



1. Affirmer et garantir
2. Installer et désinstaller
3. Installer et ajuster
4. Concevoir et adapter
5. Intégrer la mécatronique
6. Superviser et évaluer
7. Installer et configurer
8. Préparer et distribuer
9. Diagnostiquer et réparer

Unités de crédits pour le profil professionnel

Compétences (ou matières) supplémentaires dans le cadre du programme de formation qui ne font pas partie du profil professionnel :

Total des unités de crédits

Remarques :

**Annexe F**  
**Motifs justifiant la participation des différents secteurs à la VAINF (en Europe)**

Secteur public	Secteur privé	Tiers secteur
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la mobilité pour la formation et l'éducation et le marché du travail</li> <li>• Encourager l'« efficacité » de l'éducation et de la formation</li> <li>• Favoriser l'égalité des chances</li> <li>• Soutenir les groupes défavorisés</li> <li>• Encourager la formation tout au long de la vie</li> <li>• Assurer la « cohérence » avec les autres pays (UE)</li> <li>• Satisfaire les besoins sectoriels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les apprentissages informels et non formels au travail</li> <li>• Reconnaître les apprentissages informels et non formels en dehors du milieu de travail</li> <li>• Déterminer les besoins de formation et les compétences manquantes</li> <li>• Soutenir l'avancement professionnel</li> <li>• Reconnaître des qualifications</li> <li>• Faire reconnaître l'expérience professionnelle pour ouvrir l'accès à des études ou de la formation, permettre l'obtention d'exemptions ou réduire la durée des études ou de la formation</li> <li>• Réagir aux pénuries de main-d'œuvre et à l'évolution des besoins en matière de compétences</li> <li>• Remplir les exigences en matière de reconnaissance professionnelle (p. ex., lois de l'UE ou des pays)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire reconnaître les apprentissages informels et non formels dans le tiers secteur</li> <li>• Faire reconnaître le travail bénévole et communautaire et les activités auprès des jeunes</li> <li>• Faciliter le recrutement</li> <li>• Soutenir l'avancement professionnel des bénévoles et des employés</li> <li>• Améliorer l'image et le professionnalisme du secteur</li> <li>• Faciliter l'accès aux études en bonne et due forme et à l'emploi</li> <li>• Intégrer des groupes cibles en particulier</li> <li>• Voir à ce que le secteur soit représenté dans l'élaboration des initiatives (nationales)</li> <li>• Réagir aux politiques nationales et européennes (p. ex. les stratégies portant sur la formation tout au long de la vie et les objectifs communs du programme pour les jeunes)</li> </ul>

Source : European Inventory, 2007a, 2007b et 2007c

**Annexe G**  
**Obstacles à l'adoption d'un système de VAINF par les secteurs (en Europe)**

Secteur public	Secteur privé	Tiers secteur
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le nombre de ressources disponibles par rapport à la demande pour des services de validation</li> <li>La formation insuffisante du personnel responsable de la VAINF</li> <li>Les variations dans la prestation des services. Lorsque des critères généraux sont établis, ils doivent être appliqués à tous les secteurs ainsi qu'aux fournisseurs et aux apprenants. Autrement, il peut être difficile d'appliquer des procédures de validation à différents secteurs.</li> <li>Le manque de collaboration</li> <li>Le manque de soutien de la part du secteur privé et des entreprises</li> <li>L'évolution des attitudes</li> <li>Les obstacles liés à la procédure</li> <li>L'accès à l'information</li> <li>Les obstacles personnels</li> <li>La relation entre le sexe et la validation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La difficulté à transférer et à appliquer les méthodes de validation (à cause notamment de l'absence de normes et de définitions, comme des résultats d'apprentissage ou des profils professionnels)</li> <li>La VAINF n'est pas considérée comme une responsabilité du secteur privé</li> <li>Le refus de mettre en commun les expériences et les politiques</li> <li>L'hostilité à l'égard des nouvelles qualifications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La peur du fardeau administratif et des coûts</li> <li>La difficulté à transférer et appliquer les méthodes de validation aux activités du tiers secteur (à cause notamment de l'absence de normes et de définitions, comme des résultats d'apprentissage ou des profils professionnels)</li> <li>Les questions de morale ou d'éthique</li> </ul>

Source : European Inventory, 2007a, 2007b et 2007c

**Annexe H**  
**Perspectives de divers intéressés sur la VAINF (en Europe)**

	<b>PARTICIPANTS</b>	<b>RÉSULTATS</b>	<b>OBJECTIFS</b>	<b>FAÇONS DE PROCÉDER</b>
<b>Ensemble de l'Europe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Commission européenne et Conseil de l'Union européenne</li> <li>Organismes sociaux partenaires</li> <li>Ministère responsable de l'éducation et de la formation</li> <li>Ministres responsables de l'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CEC</li> <li>Europass</li> <li>Principes européens communs pour la validation</li> <li>Ébauche des lignes directrices européennes pour la validation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparabilité et transparence</li> <li>Mobilité accrue</li> <li>Compétitivité</li> <li>Formation tout au long de la vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communications ouvertes</li> </ul>
<b>Pays individuels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ministères</li> <li>Autorités en matière de qualifications</li> <li>Partenaires sociaux</li> <li>Organismes non gouvernementaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualifications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Société axée sur le savoir</li> <li>Mobilité</li> <li>Innovation</li> <li>Accès à une main-d'œuvre qualifiée suffisante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projets</li> <li>Réseaux</li> <li>Financement</li> <li>Adoption de lois</li> </ul>
<b>Secteur de l'éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administrations locales</li> <li>Centres d'évaluation</li> <li>Établissements d'enseignement professionnel</li> <li>Universités</li> <li>Centres de reconnaissance des spécialistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes d'études nationaux</li> <li>Normes nationales</li> <li>Certificats de reconnaissance de la participation</li> <li>Diplômes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accès aux études pour tous</li> <li>Formation personnalisée</li> <li>Réduction de la durée des études</li> <li>Nombre accru d'admissions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définition de méthodes d'évaluation et de validation</li> </ul>
<b>Secteur commercial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionnaires d'entreprise</li> <li>Directeurs des ressources humaines</li> <li>Représentants syndicaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profils de compétences ou normes de travail</li> <li>Descriptions de poste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avantage concurrentiel</li> <li>Renouvellement de la main-d'œuvre</li> <li>Planification de carrière</li> <li>Formation</li> <li>Évaluations sommatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établissement des correspondances</li> <li>Counseling</li> <li>Évaluation</li> <li>Validation</li> </ul>

			et formatives	
<b>Secteur du bénévolat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collectivités</li> <li>• Organismes non gouvernementaux</li> <li>• Projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profils des habiletés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motifs sociaux et personnels</li> <li>• Employabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établissement des correspondances</li> <li>• Youthpass</li> <li>• CV Europass</li> </ul>
<b>Particuliers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Candidats</li> <li>• Employés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation à apprendre</li> <li>• Estime de soi</li> <li>• Preuves des connaissances et habiletés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Employabilité</li> <li>• Mobilité</li> <li>• Avancement professionnel</li> <li>• Accès aux études</li> <li>• Formation interne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissages supplémentaires</li> <li>• Établissement d'un portfolio</li> </ul>

Source : CEDEFOP, 2007a, 2007b et 2007c

## **Annexe I**

### **Poursuivre le développement de la VAINF (en Europe)**

Un récent rapport du CEDEFOP (2008a) intitulé *[valid]ation de l'apprentissage non formel et informel en Europe* présentait les conclusions de l'inventaire européen de 2007 sur les activités de VAINF réalisées par les pays d'Europe et brossait un tableau de l'avenir de la VAINF en Europe en 2010. Les dix points examinés ci-dessous seraient d'une importance cruciale pour le développement futur de la VAINF en Europe. Voici un extrait du rapport du CEDEFOP portant sur l'augmentation viable des activités de VAINF.

- *L'individu au centre du processus.*

Lors de la conception et de la mise en oeuvre de la validation, les apprenants doivent être placés au centre du processus. La validation ne peut être fondée sur une relation déséquilibrée entre l'enseignant et l'élève, mais doit activement impliquer les candidats aux différentes étapes du processus d'identification et d'évaluation. Le caractère fréquemment tacite des acquis de l'apprentissage non formel et informel rend nécessaire et possible l'implication des candidats dans un processus actif combinant les approches de dialogue, l'autoévaluation, la réflexion systématique et la création de portfolio, en vue de cerner l'expérience en question. Les méthodes et systèmes doivent être mis en place et conçus pour tenir compte du caractère complexe et non normalisé de l'apprentissage non formel et informel. Les principes européens de 2004 sur la validation soulignent que les résultats de la validation doivent (normalement) être la propriété de l'individu.

- *Le passage à une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage est crucial pour la validation.*

Le passage à une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage est essentiel pour que la validation de l'apprentissage non formel et informel devienne une partie intégrante et normale des systèmes et cadres de certifications. Le lien entre certifications et enseignement et formation formels doit être affaibli/supprimé pour que la validation soit « intégrée » et normalisée. Cela est illustré par le cas français, où l'ouverture des certifications à une plus vaste gamme d'expériences d'apprentissage, incluant l'apprentissage non formel et informel au travail, a considérablement augmenté le nombre des individus participant à la validation. L'accent doit être placé sur les connaissances de l'individu, sur ce qu'il comprend ou est capable de faire à la fin du processus d'apprentissage, et non sur l'apport ou la durée du processus d'enseignement. La validation sera extrêmement difficile si elle doit être liée à des intrants fondés sur des normes; même si les résultats de l'apprentissage formel, non formel et informel peuvent être équivalents, les processus débouchant sur ces acquis seront nécessairement différents.

- *L'établissement de normes est essentiel pour la validation.*

La validation impliquera toujours une référence à une norme. Le caractère de ces normes est crucial et déterminera dans une large mesure si les résultats de la validation sont fiables ou non. Si une norme est trop locale, elle pourrait avoir un effet négatif sur la transférabilité (voir également le point 5). Si une norme est trop générale et manque de souplesse, elle pourrait empêcher la validation de cerner l'essence de l'expérience d'apprentissage individuel. En vue d'encourager la validation, les normes doivent d'abord et avant tout être (re)définies et décrites en tant qu'acquis de l'apprentissage ou compétences. Même si, dans une certaine mesure, c'est déjà le cas, un travail substantiel doit encore être accompli, surtout au niveau de l'enseignement général et supérieur. On observe parfois que les approches de validation sont accueillies avec scepticisme, ce qui reflète la peur de voir baisser le niveau global de qualité des certifications en cas d'ouverture à l'apprentissage non formel et informel. La seule façon de dissiper ces craintes est d'affirmer clairement que les certifications délivrées sur la base de l'apprentissage non formel et informel doivent remplir les mêmes critères stricts de qualité que l'apprentissage se déroulant dans le système formel. Un accord sur des normes claires applicables à toutes les formes d'apprentissage est un élément essentiel à une telle stratégie.

- *La validation doit établir un équilibre entre fonctions formatives et sommatives.*

L'analyse du processus de validation illustre l'importance de la combinaison des fonctions formatives et sommatives. Alors que la fonction sommative (« certificative ») est essentielle, toutes les expériences montrent que les aspects formatifs (« promotion de l'apprentissage ») doivent être sérieusement pris en considération. Tout d'abord, les aspects formatifs de la validation peuvent être traités séparément; l'identification des expériences d'apprentissage est importante en soi, elle reflète la nécessité de rendre les résultats de l'apprentissage visibles aux yeux de l'individu et des autres parties prenantes. Ensuite, les aspects sommatifs et formatifs de la validation sont étroitement liés; l'entrée dans un processus formel de validation s'accompagne fréquemment d'une forte motivation et du souhait de poursuivre l'apprentissage. Les évolutions de la validation doivent tenir compte de ces deux fonctions et clarifier la manière de les séparer et de les combiner.

- *La transférabilité : une nécessité absolue.*

La validation doit faciliter le transfert des résultats de l'apprentissage d'un environnement à un autre. Si les approches sont trop locales et limitées, elles ne pourront y parvenir. Bien que les solutions locales puissent être utiles à des fins formatives, par exemple pour identifier les compétences acquises dans une entreprise, leur pertinence plus large sera restreinte. Si le but de la validation est de répondre aux défis du changement et de la mobilité accrue, alors les approches doivent se concentrer sur la transférabilité et se fonder sur une implication et un engagement plus larges des parties prenantes concernées. Pour être transférables, les résultats de la validation doivent être crédibles et fiables.

- *La convergence méthodologique : une nécessité.*

L'un des principaux objectifs de la validation est de permettre le transfert des résultats d'apprentissage d'un environnement à un autre, ce qui exige un renforcement de la qualité globale (validité et fiabilité) du processus de validation. Au fur et à mesure que la validation devient une réalité pratique dans les pays européens, on constate une accumulation d'expériences méthodologiques supplémentaires. Cela s'applique notamment aux expériences liées à la méthodologie du portfolio, à l'autoévaluation et aux approches fondées sur le dialogue. Ces expériences doivent systématiquement être partagées et exploitées pour faciliter le transfert et l'acceptation des résultats de la validation et renforcer sa crédibilité. La convergence méthodologique en Europe reflète le caractère de l'apprentissage non formel et informel; l'identification et l'évaluation de l'apprentissage non formel et informel exige des candidats une participation active au processus et les encourage à démontrer les compétences acquises.

- *La validation doit tenir compte des questions éthiques.*

Comme suite à l'utilisation accrue de la validation, les questions éthiques liées à ces pratiques passent au premier plan. Bien que ces questions soient partiellement abordées par les principes communs européens de 2004, il est clair que la validation, dans certains cas, peut entrer en conflit avec la protection de la vie privée. Parfois, la validation touche des domaines de la vie personnelle, ce qui pourrait nuire à l'individu. Cet état de fait est illustré par les efforts entrepris pour identifier et évaluer les attitudes et convictions personnelles, par exemple dans certains emplois du secteur des services. À cet égard, il est important de résoudre cette question des limites de la validation et du droit de l'individu à contrôler le processus et l'utilisation des résultats de la validation.

- *Questions liées au rapport coûts-avantages*

Les défis liés à la compréhension de la complexité de l'apprentissage non formel et informel peuvent déboucher sur des méthodes et des approches très sophistiquées d'identification et d'évaluation. Cela peut se défendre du point de vue de la validité et de la fiabilité, mais les coûts de ces approches en termes de temps et d'argent

peuvent ne pas coïncider avec les résultats concrets pour les candidats et autres parties prenantes. Il est nécessaire d'analyser minutieusement et systématiquement chaque expérience, ainsi que l'équilibre entre coûts et avantages. Cette approche nécessite l'examen des concepts de coûts et d'avantages, étant donné que leur sens peut varier selon les parties prenantes et que cette analyse ne peut s'exprimer uniquement en termes monétaires.

- *Viabilité des méthodes et systèmes de validation*

Une part non négligeable des activités liées à la validation ont été menées dans le cadre de projets ou de programmes à durée limitée. Bien que cette situation offre de bonnes possibilités de test et d'expérimentation, elle s'avère problématique pour l'introduction de systèmes et d'approches permanents. Une dépendance trop forte par rapport à des projets ou à des programmes de durée limitée réduira la transparence globale de la validation; les individus ne peuvent se fier à ces services sur une base permanente. Ils doivent également s'interroger sur la valeur des résultats de ces approches sur le long terme. Il est important de discuter comment la validation peut être « intégrée » et comment on peut lui donner un rôle permanent et prévisible.

- *Cadres nationaux de certifications et validation*

Le caractère changeant des systèmes nationaux de certifications, notamment en raison de la création des cadres nationaux de certifications (CNC), est éminemment pertinent pour le développement d'approches de validation de l'apprentissage non formel et informel. On peut affirmer que les CNC émergents opèrent selon quatre objectifs principaux :

- faciliter l'établissement de normes nationales pour les résultats d'apprentissage (compétences);
- lier les certifications les unes aux autres;
- promouvoir l'accès à l'apprentissage, le transfert d'apprentissage et les progrès dans l'apprentissage;
- promouvoir la qualité de l'offre d'éducation et de formation.

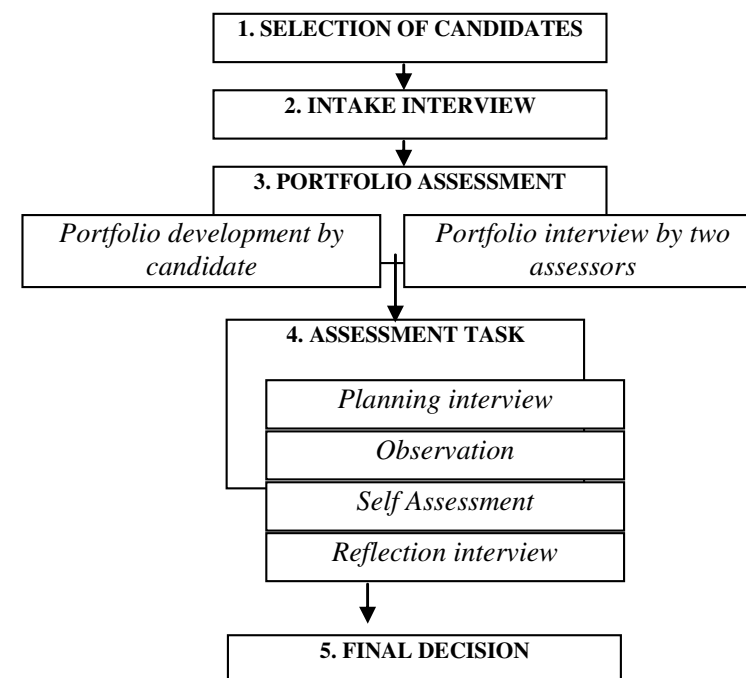
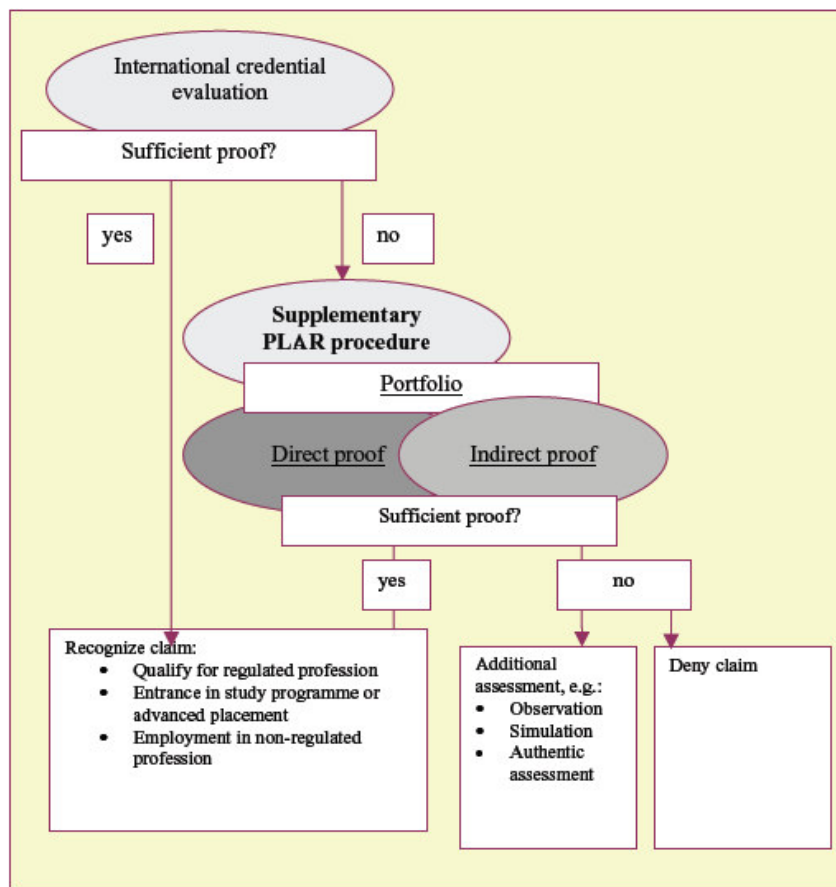
Chacun de ces objectifs peut être directement lié au développement futur de méthodes et de systèmes de validation. Très souvent, les niveaux de qualification nationaux seront étroitement liés aux normes d'éducation et d'apprentissage qui, dans de nombreux cas, sont définies en termes d'intrants (matières, programmes, méthodes pédagogiques, caractère et durée du processus d'enseignement). Dans la mesure où les normes sont généralement rédigées en tant que spécifications de l'enseignement, elles ne sont pas ouvertes à l'apprentissage non normalisé, ni aux apprentissages spécifiques acquis en dehors du système formel d'éducation et de formation. Les dernières recherches comparatives (CEDEFOP, 2008a, à paraître) indiquent un passage marqué à une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage dans l'éducation et la formation en Europe. L'introduction des CNC pourrait contribuer à ce processus et ouvrir la voie au développement de normes cohérentes fondées sur les résultats d'apprentissage pour les certifications, ce qui pourrait faciliter l'ouverture à une plus large gamme de résultats, y compris ceux obtenus par le biais de l'apprentissage dans un environnement non formel et informel. L'un des objectifs communs à la plupart des CNC est la réduction des obstacles entre les établissements et systèmes d'éducation, de formation et d'apprentissage, ainsi que la promotion de l'accès, du transfert et de l'accumulation des résultats d'apprentissage. (extrait du rapport du CEDEFOP [2008a] intitulé *[validation of non-formal and informal learning in Europe]*).



### Annexe J

#### Lien entre l'évaluation internationale des titres de compétence et l'ÉRA (aux Pays-Bas)

Les figures ci-dessous illustrent les processus en vigueur dans le cadre du projet ACCEPT aux Pays-Bas (Scholten et Teuwsen, 2001). La première montre la démarche suivie pour offrir l'ÉRA aux professionnels étrangers qualifiés après une évaluation des titres de compétence. La deuxième présente les étapes suivies dans le processus d'ÉRA.



\*\*FIGURES, appendix J\*\*

**\*\*LEFT FIGURE:\*\***

Évaluation des titres de compétence étrangers

Les preuves sont-elles suffisantes?

Oui Non

Processus supplémentaire d'ÉRA

Portfolio

Preuves directes Preuves indirectes

Les preuves sont-elles suffisantes?

Oui

Non

Acceptation de la demande

- Accès à une profession réglementée
- Accès à un programme d'études ou obtention d'une équivalence
- Emploi dans une profession non réglementée

Évaluation supplémentaire,  
p. ex. :

- Observation
- Simulation
- Évaluation authentique

Rejet de la demande

**\*\*RIGHT FIGURE:\*\***

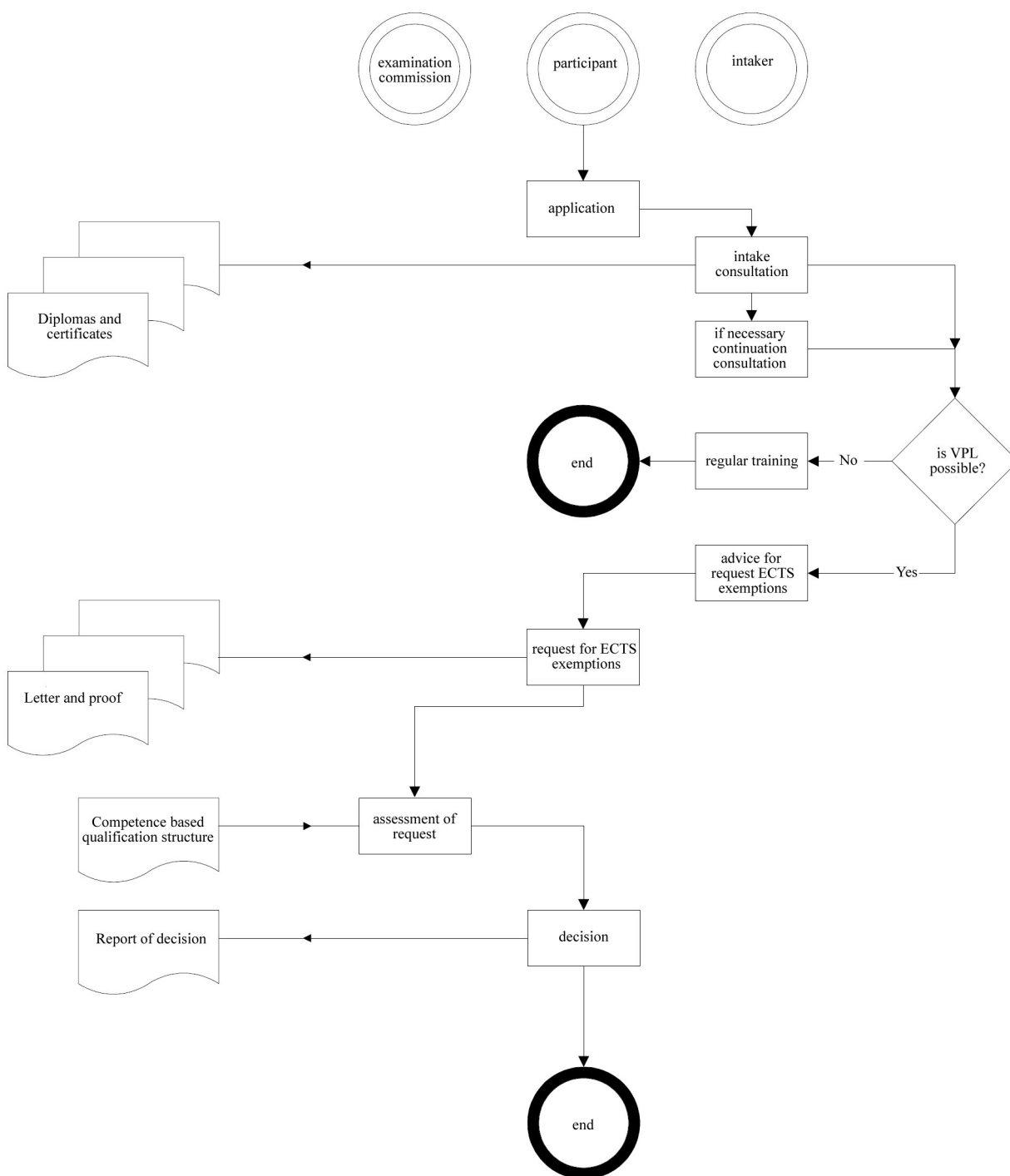
1. SÉLECTION DE CANDIDATS
2. ENTREVUE DE PREMIER CONTACT
3. ÉVALUATION DU PORTFOLIO

Établissement du portfolio par le candidat Entrevue d'évaluation du portfolio par deux évaluateurs

4. ÉVALUATION PROPREMENT DITE DES ACQUIS
  - Entrevue de planification
  - Observation
  - Autoévaluation
  - Entrevue de réflexion
5. DÉCISION FINALE

### Annexe K

#### Procédure de VA aux Pays-Bas pour le secteur du tourisme et des loisirs



Source : Van Beek et Schuur, 2005b

**\*\*IMAGE:\*\***

examination commission = Commission d'examen

participant = Participant

intaker = Entité acceptant des candidats

application = Candidature

diplomas and certificates = Diplômes et certificats

intake consultation = Première consultation

if necessary continuation consultation = Consultation supplémentaire au besoin

end = Fin

regular training = Formation normale

No = Non

Is VPL possible? = La VA est-elle possible?

Yes = Oui

advice for request ECTS exemptions = Conseils sur la présentation d'une demande d'exemption pour le SETC

request for ECTS exemptions = Demande d'exemption pour le SETC

letter and proof = Lettre et preuve

competence based qualification structure = Structure de certification basée sur les compétences

assessment of request = Évaluation de la demande

report of decision = Rapport de décision

decision = Décision

end = Fin

**Annexe L**  
**Moteurs de la reconnaissance des apprentissages au Canada et en Europe**

CANADA		EUROPE	
	Moteurs : politiques, lois, fonds, systèmes et organismes responsables		Moteurs : politiques, lois, fonds, systèmes et organismes responsables
<b>Transfert de crédits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseils sur le transfert des crédits</li> <li>• Guides de transfert des crédits</li> <li>• Ententes de reconnaissance ou ententes d'articulation des programmes</li> <li>• Reconnaissance des titres de compétence étrangers par des services d'évaluation et des établissements</li> <li>• ÉRA</li> <li>• CPCAT – réseau</li> </ul>	<b>Transfert de crédits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes de mobilité – périodes d'études, de formation ou de stage pré-organisées</li> <li>• SETC (enseignement supérieur)</li> <li>• Loi nationale pour soutenir le SETC</li> <li>• ECVET (enseignement et formation professionnels)</li> <li>• Europass</li> <li>• Certificat de profil des compétences du VQTS</li> <li>• VAINF</li> <li>• Bureaux d'assurance de la qualité et réseau européen</li> <li>• Stratégies visant à améliorer la mobilité entre l'EFP et les études supérieures</li> </ul>
<b>Reconnaissance des titres de compétence étrangers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de Lisbonne (sur la reconnaissance des qualifications)</li> <li>• Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI)</li> <li>• Services d'évaluation des titres de compétence</li> <li>• Système de qualification provincial unique (en Ontario), mais aucun cadre national de certifications</li> <li>• Pas de reconnaissance officielle effectuée par les établissements</li> </ul>	<b>Reconnaissance des titres de compétence étrangers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centres ENIC NARIC</li> <li>• Convention de Lisbonne (sur la reconnaissance des qualifications)</li> <li>• Processus de Bologne et étiquette du processus de Bologne</li> <li>• Étiquette du supplément au diplôme</li> <li>• Projet Tuning</li> <li>• Déclaration de Copenhague</li> <li>• Processus</li> <li>• Europass</li> <li>• CEC et CNC</li> <li>• Bureaux d'assurance de la qualité et réseau européen</li> <li>• Incitatifs financiers pour encourager la mise en œuvre des changements</li> </ul>
<b>ÉRA et RA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ÉRA</li> </ul>	<b>VAINF, VA et RAE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VAINF</li> </ul>

CANADA		EUROPE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPLA – Réseau et ressources nationales</li> <li>• Politiques provinciales et territoriales</li> <li>• Aucune loi nationale</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normes et principes européens sur la VAINF</li> <li>• CEC et CNC</li> <li>• Loi nationale dans certains pays</li> <li>• Procédures</li> <li>• Évaluations uniformisées</li> <li>• Enregistrement des centres qui administrent la VAINF dans certains pays</li> <li>• Évaluateurs formés</li> </ul>